



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
2014

**Ana Carolina dos  
Santos Dias**

**Apoiando uma criança em dificuldades,  
no jardim de infância**



**Ana Carolina dos  
Santos Dias**

**Apoiando uma criança em dificuldades,  
no jardim de infância**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais e irmãos pelo amor incondicional e por todo o apoio nesta caminhada.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Marlene da Rocha Miguéis**  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho**  
Professora Coordenadora, Escola Superior de Educação de Coimbra

**Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal**  
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Para conseguirmos alcançar os nossos sonhos é preciso perder o medo com o que vem pela frente. A dedicação, o empenho e a persistência, foram dos ingredientes necessários para a concretização deste sonho que chega ao fim. Apesar de ser o meu sonho, tive o privilégio de partilhá-lo com pessoas significativas que sempre me deram a mão em todos os momentos. Todo o apoio e encorajamento ao longo deste percurso ajudaram-me a crescer e a nunca desistir. Por tudo o que fizeram e continuarão a fazer por mim, o meu sincero obrigada.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Gabriela Portugal, que me ajudou a ultrapassar as barreiras encontradas ao longo da realização deste estudo. Agradeço-lhe a paciência, orientação, disponibilidade e incentivo.

À orientadora cooperante Anabela Saraiva, pelas experiências e trabalhos partilhados e a todas as crianças que participaram neste projeto, principalmente à criança estudo de caso, vou sempre recordar-me dela.

À Ana Catarina Resende, a minha companheira de estágio, por tudo o que vivemos neste último ano. Foram alguns os momentos de luta e desânimo, mas as alegrias e as aventuras vividas superam tudo. Faço das tuas as minhas palavras, “Acredita em ti, porque eu acredito!”.

À Ana Rita Carvalho e à Ana Catarina Lourenço, o famoso trio “Triple A”, não me esquecerei do que vivemos e, sobretudo, de tão bem me terem acolhido e auxiliado quando mais precisei.

À minha grande amiga Diana Pereira, pela verdadeira amizade ao longo destes 16 anos. Que continuemos sempre de mãos dadas, Didi.

Ao meu grande amigo Aldair Carlos, amizade como a nossa não tem preço, muito menos distância.

A todos os meus amigos por se terem feito sentir sempre presentes.

À minha família, meu principal pilar. Devo aos meus pais muito daquilo que sou hoje, serão sempre o meu “porto seguro”. Agradeço, também, aos meus irmãos, eternos companheiros e amigos, principalmente à minha irmã Carla que mesmo longe fez sempre tudo para estar por perto.

## **Palavras-chave**

Educação de infância, dificuldades emocionais, autoestima, acompanhamento e apoio das crianças

## **Resumo**

O presente trabalho insere-se no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, e apresenta um estudo de caso em que se procurou compreender e apoiar uma criança de 4 anos que suscitava preocupação. Os seus comportamentos, a sua baixa autoestima e dificuldades sociais, bem como os seus níveis de bem-estar e de implicação, interpelavam as nossas práticas e atitudes. Apesar de o foco da atenção ser uma criança em particular, ao longo de todo o processo, não deixámos de ter em consideração todo o grupo de crianças, quer ao nível da nossa reflexão, quer ao nível da nossa intervenção, assumindo que propostas de qualidade para todo o grupo beneficiavam igualmente a criança em estudo e vice-versa.

Conhecer e compreender o contexto e o vivido desta criança para melhor atuar junto dela foi, assim, o principal objetivo deste estudo. Neste relatório de estágio pretende-se dar a conhecer a criança, o contexto e as nossas iniciativas com vista a melhor perceber e responder às necessidades da criança, bem como a reflexão produzida à volta deste caso. Resumidamente, as nossas iniciativas de apoio à criança caracterizaram-se pela adoção de uma atitude positiva que funcionasse como referência comportamental, pela permanente preocupação em reforçar positivamente os comportamentos adequados da criança e pela realização de atividades visando a promoção da autoestima da mesma.

Pode-se concluir, globalmente, que a nossa criança “estudo de caso” registou progressos, sobretudo no decurso dos momentos de acompanhamento individualizado, com acréscimo dos níveis de implicação, e no seguimento das iniciativas e atividades de promoção de autoestima, parecendo evidenciar um estado de bem-estar mais claro, dado o apoio e reforços positivos oferecidos.

Não obstante, reconhece-se o carácter frágil em termos de resultados, cuja consolidação poderia ser mais evidente pela continuidade de práticas promotoras de autoestima. A criança necessitaria de experienciar de forma mais continuada o sentido de competência, experienciando atividades de sucesso e conquistando a segurança necessária para ultrapassar os seus receios.

## **Keywords**

Early childhood education, emotional difficulties, self-esteem, monitoring and supporting children

## **Abstract**

The current study falls within the scope of Supervised Teaching Practice and the Seminar in Educational Research for the Masters Course in Preschool Education and Teaching for the 1<sup>st</sup> Cycle of basic education, at the University of Aveiro, and presents a case study in which we sought to understand and support a 4 year old who has raised concern. Her behaviour, low self-esteem and social difficulties, as well as her levels of well-being and involvement forced us to question our practices and attitudes. Whilst the focus of attention was towards one child in particular, throughout this process we endeavoured to avoid neglecting and taking into account the whole group of children, both in terms of our thinking, in terms of our intervention and assuming that quality proposals for the whole group would also benefit the child in question for this study and vice - versa.

Therefore, knowing and understanding the context in which this child lives was the aim of this study. In this internship report the intention was to inform about the child, the context and our initiatives to better understand and respond to the needs of the child as well as the resulting reflection which emerged from this case. Briefly outlined, our initiatives for supporting this child were characterized by the adoption of a positive attitude to serve as a behavioural reference, providing continuous concern in order to positively reinforce appropriate behaviour for the child and carry out activities aimed at promoting self-esteem for the child in question.

It can be concluded, overall, that our "case study" child has made progress, especially during times of individualized monitoring , with increased levels of involvement , and in the follow-up of initiatives and activities to promote self-esteem and appeared to exhibit a clearer state of well-being, given the support and positive reinforcement which was provided.

Nevertheless, we recognize the fragile nature of the results, whose consolidation could be more evident by the continued practice of promoting self-esteem. The child will need to experience a more continuous sense of competence, by experiencing activities with success and gaining the security needed to overcome her fears.

## Índice Geral

Índice de Figuras .....	ii
Índice de Quadros .....	iii
Lista de Anexos .....	iii
 INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I.....	14
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	14
1. Ecologia do desenvolvimento humano .....	15
2. Desenvolvimento da criança no período pré-escolar .....	17
2.1. Desenvolvimento físico.....	19
2.2. Desenvolvimento cognitivo.....	20
2.3. Desenvolvimento psicossocial .....	22
3. Bem-estar emocional e dificuldades emocionais.....	25
4. Temperamento das crianças.....	32
5. Autoestima nas crianças.....	34
6. O papel do educador .....	37
7. Sistema de Acompanhamento das Crianças .....	41
PARTE II.....	45
TRABALHO EMPÍRICO .....	45
8. Metodologia .....	46
9. Caracterização do contexto de estágio .....	50
9.1. Caracterização geral do jardim de infância .....	52
9.2. Caracterização geral do grupo de crianças .....	57
10. Caracterização de MF .....	61
11. Descrição da intervenção .....	64
11.1. A Intervenção .....	64
11.2. Análise global da evolução do grupo em geral .....	79



11.3. Análise global da evolução de MF .....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	89
ANEXO .....	94

### Índice de Ilustrações

Ilustração 1- Modelo Ecológico de Bronfenbrenner .....	15
Ilustração 2 - Sala A .....	52
Ilustração 3 - Placard do interior .....	53
Ilustração 4 - Placard do exterior.....	53
Ilustração 5 –Banca da sala .....	53
Ilustração 6 - Casa de banho da sala A.....	53
Ilustração 7 - Área da casinha.....	54
Ilustração 8 - Recreio exterior .....	54
Ilustração 9 - Recursos do exterior (a).....	55
Ilustração 10 - Recursos do exterior (b) .....	55
Ilustração 11 - Recursos do exterior (c).....	55
Ilustração 12 - Crianças durante a atividade <i>A teia dos elogios</i> .....	69
Ilustração 13 - Fim da atividade <i>A teia dos elogios</i> .....	69
Ilustração 14 - <i>Caixa mágica</i> .....	71
Ilustração 15 - Criança durante a atividade <i>Caixa mágica</i> .....	71
Ilustração 16 - Crianças durante o <i>Jogo dos abraços</i> .....	74
Ilustração 17 - Crianças durante o <i>Jogo da toca dos coelhos</i> .....	74
Ilustração 18 - Capa do livro <i>Desculpa!</i> .....	76
Ilustração 19 - Leitura do livro <i>Desculpa!</i> .....	77
Ilustração 20 - Atividade <i>Painel da simpatia</i> (regras de boa conduta) .....	78
Ilustração 21 - Atividade <i>Painel da simpatia</i> .....	78

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Como saber se uma criança está com dificuldades .....	28
Quadro 2 - Indicadores de baixa e boa autoestima nas crianças .....	35
Quadro 3 - Síntese dos indicadores e níveis de bem-estar emocional e implicação .....	43
Quadro 4 - Caracterização do grupo alargado .....	57
Quadro 5 - Ficha 1g do Sistema de Acompanhamento das Crianças .....	59
Quadro 6 - Caracterização da atividade 1. <i>A teia dos elogios</i> .....	68
Quadro 7 - Caracterização da atividade 2. <i>Caixa mágica</i> .....	70
Quadro 8 - Caracterização da atividade 3. <i>Jogo dos abraços</i> e <i>Jogo da toca dos coelhos</i> ..	73
Quadro 9 - Caracterização da atividade 4. <i>Painel da simpatia</i> .....	75
Quadro 10 - Ficha 1g do Sistema de Acompanhamento das Crianças .....	80

## Lista de Anexos

Anexo 1 - Guião de entrevista à mãe de MF .....	95
---	----

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o desenvolvimento remetem para a compreensão do ser humano em todos os seus aspectos, nomeadamente, biológico, cognitivo, emocional e social. Pressupõe-se que a criança se desenvolve de forma sistemática e adaptativa, aprendendo, alterando-se e progredindo do simples para o complexo, do geral para o específico. No processo de desenvolvimento, a criança, enquanto ser multidimensional (biológica, cognitiva, social e emocionalmente), interage em ambientes variados, que incluem os pais, colegas, escola, cultura, entre outros (Bornstein & Genevro, 1996, cit. in Amaral, 2008), integrando de forma contínua, na sua organização pessoal, as novas relações e experiências.

Assumindo esta visão ampla e complexa do desenvolvimento da criança, destacamos a importância de os adultos significativos na vida das crianças assegurarem bem-estar emocional, respondendo bem às suas necessidades, e oferecendo apoio incondicional, aceitação e segurança. Pode-se dizer que níveis elevados de bem-estar emocional são indicadores de uma relação otimizada entre a criança e o ambiente em que se encontra inserida.

As crianças necessitam de afeto, de serem compreendidas e estimuladas. A falta ou abundância de afeto e a existência de emoções negativas ou positivas, predominando no vivido da criança, afetará, positiva ou negativamente, a sua disponibilidade ou atitude perante a aprendizagem. Os eventos stressantes da vida, como mudanças no ambiente que induzam um alto grau de tensão e interfiram nas respostas habituais da criança, têm sido associados a uma variedade de distúrbios quer físicos quer emocionais (Reppold et al., 2002, cit. in Maia & Williams, 2005). A criança que apresenta dificuldades emocionais apresentará, também, menos disposição para a aprendizagem: “as dificuldades de aprendizagem quase sempre se apresentam associadas a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais.” (Stevanato, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003, p. 1).

As crianças que se sentem seguras das suas capacidades e possuem um sentimento geral de competência exibem mais comportamentos de interesse e motivação para as tarefas escolares (Schunk, 1990, cit. in Senos, 1997). Este comportamento facilita um bom desempenho escolar, contribuindo para a manutenção de valores elevados de autoestima.

Quando este comportamento é inverso, a criança tende a demonstrar atitudes que expressem tensão emocional e conflitos internos, e níveis baixos de autoestima.

Neste sentido, aliado ao bem-estar emocional da criança, pode-se encontrar o desenvolvimento de uma autoestima positiva que tem uma significativa importância no processo de formação da identidade de cada um, na medida em que se constitui como “dimensão básica para a plena realização de cada um, com estreita ligação com o sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objetivos e de competência” (Portugal & Laevers, 2010, p. 38). A autoestima pode assumir-se como uma variável de extrema complexidade e com forte influência em todos os domínios do funcionamento humano, em particular ao nível do bem-estar e de uma atitude de abertura em relação à aprendizagem, atitude esta que pode ser lida em termos de níveis de implicação ou de envolvimento (Portugal & Laevers, 2010).

Quando a criança ingressa no pré-escolar, o educador passa, em conjunto com os pais, a ser uma figura de referência, com grandes responsabilidades ao nível da educação e prestação de cuidados de saúde, higiene e segurança, não podendo esquecer a necessidade da criança se sentir capaz, aceite e querida.

Tendo subjacente esta linha de pensamento, no âmbito da nossa prática pedagógica e em articulação com o Seminário de Investigação Educacional, foi posto em prática um projeto com vista a compreender e a apoiar uma criança que suscitava preocupação, considerando os seus baixos níveis de bem-estar emocional e de implicação nas atividades em oferta no contexto educativo, bem como algumas das suas características comportamentais.

Quando iniciámos o nosso estágio em jardim de infância, conhecemos MF, uma menina de 4 anos que frequentava pela primeira vez aquela instituição. Os seus comportamentos, bem como os seus níveis de bem-estar e de implicação, suscitavam alguma preocupação e, consequentemente, interpelavam as nossas práticas e atitudes. Além disso, a criança que nos prendeu a atenção pareceu-nos, desde logo, apresentar uma baixa autoestima. Assim, no âmbito deste trabalho reflexivo e investigativo, o foco da nossa atenção foi uma criança do grupo de jardim de infância, ainda que, ao longo de todo o processo, não deixássemos de ter em consideração todo o grupo de crianças, quer ao nível da nossa reflexão, quer ao nível da nossa intervenção. Conhecer e compreender o

contexto e o vivido desta criança (MF) para melhor atuar junto dela foi o principal objetivo deste nosso estudo. Neste sentido, este relatório de estágio pretende dar a conhecer a criança, o contexto e as nossas iniciativas com vista a melhor compreender e responder às necessidades da criança, bem como a reflexão produzida à volta deste caso.

Em termos de organização, o trabalho divide-se em duas partes principais: a parte I, referente ao enquadramento teórico, e a parte II, referente ao trabalho empírico. No enquadramento teórico, baseado na análise bibliográfica de diversos autores e trabalhos de investigação académica considerados pertinentes, exploram-se as temáticas, do desenvolvimento, do bem-estar e das dificuldades emocionais, com destaque para a abordagem ecológica do desenvolvimento das crianças, de Bronfenbrenner, seguindo-se o desenvolvimento da criança, nomeadamente as principais características da criança dos 3 aos 6 anos a nível físico, cognitivo e psicossocial. A importância do bem-estar emocional para a aprendizagem e as dificuldades emocionais que as crianças podem vivenciar, são também aspetos considerados relevantes para uma melhor compreensão da temática. Aborda-se, igualmente, o temperamento das crianças enquanto dimensão importante para compreender muitos dos seus comportamentos, a importância da autoestima nas crianças, bem como o papel do educador, cuja atitude é determinante para o desenvolvimento do bem-estar emocional e da autoestima. Por fim, porque se seguiu a linha de trabalho proposta no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), utilizando as várias fichas de natureza individual apresentadas, o último capítulo da parte I faz uma abordagem ao SAC, enquanto instrumento de apoio à intervenção educativa.

Na parte empírica deste relatório, começa-se por explicitar a metodologia utilizada no nosso estudo. Segue-se uma breve descrição e análise do contexto, uma caracterização geral do grupo e uma caracterização detalhada da criança que acompanhámos com mais atenção. No que respeita à intervenção, expomos os objetivos específicos, as estratégias utilizadas e algumas atividades exploratórias com vista à promoção do bem-estar e autoestima da criança. Posteriormente, fazemos a apresentação e interpretação dos resultados observados, não só da criança estudo de caso, como também do grupo em geral. Nas considerações finais, apresentam-se as respostas às questões que inicialmente se nos colocaram, as principais descobertas e conquistas que o trabalho proporcionou, limitações e sugestões para trabalhos futuros.

## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Se o desenvolvimento e comportamento da criança não acontecem num vazio, não parece fazer sentido refletir sobre esse desenvolvimento sem ter em consideração uma abordagem ecológica do desenvolvimento individual. Como tal, numa primeira parte deste capítulo fazemos referência à abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, seguindo-se uma exposição em torno de algumas características do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

## 1. Ecologia do desenvolvimento humano

A ecologia do desenvolvimento, descrita por Bronfenbrenner (1979), refere-se ao contexto, ao meio situacional em que a pessoa vive, ou ao qual está direta ou indiretamente ligada (Smith, Cowie, & Blades, 2001). Para se perceber o desenvolvimento humano, Bronfenbrenner afirma que se deve estudar a criança no contexto dos ambientes ecológicos em que ela se desenvolve. “O que começa com o enquadramento íntimo do lar, desloca-se de seguida para fora, para as instituições mais alargadas como o sistema escolar e, finalmente, abrange padrões e condições culturais e sócio históricos que afetam a família, a escola e, virtualmente, a totalidade da vida da criança.” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 14).

Os níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico descrito por Bronfenbrenner são: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema, como se pode observar pela seguinte ilustração.

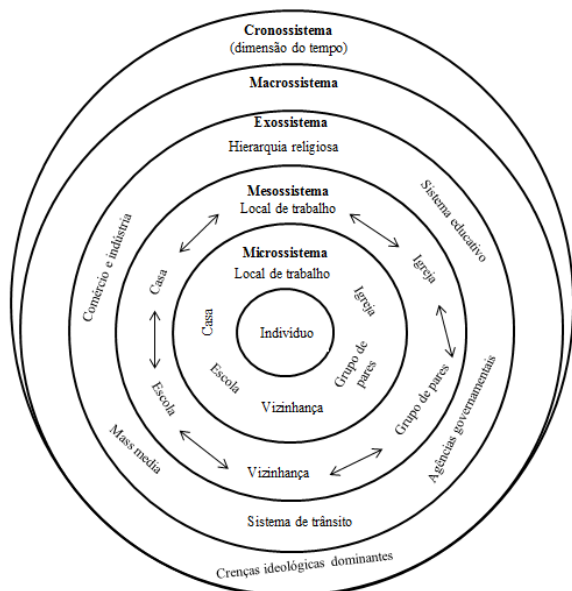


Ilustração 1- Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Papalia et. al., 2001, p. 14)

A criança como um indivíduo em desenvolvimento é colocada no centro de toda a estrutura ecológica e as suas interações mais diretas são realizadas ao nível do microsistema, sendo influenciada por todos os outros sistemas do modelo ecológico. O microsistema diz respeito a um conjunto de atividades, papéis e relações existentes entre a criança e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato (Portugal, 1992), especificamente o ambiente familiar, a escola, a vizinhança, o infantário, o local de trabalho, entre outros. Nestes podem estabelecer-se interações face a face, realizar diferentes atividades e assumir diversos papéis sociais, por exemplo, como filho, aluno, pai, professor, etc., durante um certo período de tempo (Portugal, 1992). A este nível microssistémico, Bronfenbrenner diz-nos que uma das condições promotoras do desenvolvimento está relacionada com a participação da criança em atividades, progressivamente mais complexas, com alguém com quem esta tenha desenvolvido uma ligação afetiva positiva.

No nível seguinte, situa-se o mesossistema, o qual se refere às relações e interações existentes entre os vários contextos situacionais (microsistemas) em que a criança participa diretamente (Smith et. al., 2001). Assim, o mesossistema pode ser encarado como um conjunto de microsistemas, que inclui relações entre casa e escola, como reuniões de pais e professores ou relações entre a família e o grupo de crianças.

O terceiro nível é constituído pelo exossistema, o qual se refere a um ou mais contextos, que não implicam a participação ativa da criança mas onde ocorrem situações que afetam o contexto imediato, podendo essas situações ser também afetadas pelo contexto imediato em que a criança se movimenta (Portugal, 1992). O exossistema remete para as relações que se estabelecem entre contextos imediatos e contextos mais afastados, contextos em que a criança não participa diretamente, por exemplo, o local de trabalho dos pais. Como exemplo, pode apresentar-se o caso de uma mãe que se sente frustrada no trabalho e que chega a casa cansada e desanimada, ficando de certa forma menos disponível para estabelecer interações positivas com o seu filho ou filha, podendo mesmo tratar inadequadamente a sua criança. Logo “a criança não vive diretamente o ambiente laboral dos pais, mas experiencia os seus efeitos de uma forma indireta” (Smith et. al., 2001, p. 36). Por sua vez, facilmente imaginamos que esta mãe transportará para o seu próprio local de trabalho o seu mal-estar familiar, o que afetará o seu desempenho laboral.



O macrossistema consiste nos padrões culturais, nomeadamente, crenças dominantes, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida característicos de uma determinada sociedade e cultura (Portugal, 1992).

O quinto, e último, nível é o cronossistema o qual adiciona a dimensão tempo, a influência da mudança ou estabilidade, normativas ou não-normativas, na criança e no meio. Pode incluir as modificações que ocorrem ao longo do tempo na estrutura familiar, local de residência, emprego dos pais, entre outros (Papalia et. al., 2001).

Finalizando, a abordagem ecológica, ao olhar para os sistemas que afetam os sujeitos, seja ao nível da família, do jardim de infância ou escola, ou de outros contextos, mostra a variedade de influências inter-relacionadas no desenvolvimento da criança (Papalia et. al., 2001).

A concluir, podemos afirmar que procurar compreender o desenvolvimento de uma criança implica olhar não só os seus contextos imediatos mas, também, as circunstâncias mais vastas em que o desenvolvimento ocorre. Apesar de se considerar que o contexto afeta a forma como cada criança se desenvolve, alguns autores têm vindo a descrever características que parecem estar presentes no desenvolvimento da maior parte das crianças, independentemente da ecologia do seu desenvolvimento. No próximo capítulo, procura-se destacar algumas dessas características da criança em idade pré-escolar.

## **2. Desenvolvimento da criança no período pré-escolar**

Segundo Smith et. al. (2001), o termo “desenvolvimento” refere-se ao processo segundo o qual uma criança cresce e se modifica ao longo do seu período de vida. Estas mudanças vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento, como resultado da interação entre fatores biológicos e contextuais, mudanças estas que são progressivas, contínuas e resultam de uma crescente reorganização interna (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007).

A infância, enquanto fase desenvolvimental caracterizada por relevantes e diversificadas aquisições e modificações, está estruturada em três fases, as quais

correspondem aos dois primeiros anos de vida, ao período pré-escolar e ao período escolar (Tavares et. al., 2007). Neste relatório debruçamo-nos sobre o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, dado ser este o caso da criança que pretendemos melhor compreender e apoiar.

A criança de 3 anos deixa de ser um bebé, para passar a ser um aventureiro e descobridor do mundo, ansioso por explorar as suas possibilidades e capacidades de desenvolvimento do próprio corpo e mente. Os corpos tornam-se mais esguios, as capacidades, motora e mental, mais definidas e as suas características de personalidade e respetivos relacionamentos mais complexos (Papalia et. al., 2001). Nesta fase pré-escolar, a criança demonstra ter dinamismo e energia próprios, agindo espontaneamente, segundo interesses muito particulares a partir dos quais expressa os seus afetos e emoções. Neste período, não adquire apenas capacidades e informação, mas também passa por mudanças significativas na forma como pensa e age. A generalidade das crianças passa a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento (Tavares et. al., 2007). As suas capacidades motoras e mentais desenvolvem-se e os seus comportamentos e relações sociais tornam-se mais complexos. É sobre essas bases do desenvolvimento que se vai construir o espantoso ser humano que se caracteriza pela sua individualidade, inteligência, emotividade e capacidade criativa únicas.

O crescimento do corpo e do cérebro, o desenvolvimento das capacidades sensoriais e das habilidades motoras, bem como a saúde, são parte do desenvolvimento físico. A mudança e a estabilidade nas capacidades mentais, como aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio moral e criatividade, constituem o desenvolvimento cognitivo. A mudança e a estabilidade na personalidade, as emoções e as relações sociais constituem o desenvolvimento psicossocial (Papalia et. al., 2001).

Mesmo considerando que vamos analisar separadamente os desenvolvimentos, físico, cognitivo e psicossocial, uma criança é mais do que um feixe de partes isoladas. O desenvolvimento é um processo unificado e integrado, processando-se de forma holística.

## **2.1. Desenvolvimento físico**

Segundo Myers (1991) todas as crianças se desenvolvem segundo uma sequência ou esquema geral mas, o ritmo, natureza e qualidade desse processo, variam de criança para criança.

Um desenvolvimento físico adequado depende de uma nutrição conveniente e de bem-estar emocional. Crianças subnutridas não se desenvolvem normalmente, sendo, em geral, menos atentas e aprendendo mais lentamente que as bem alimentadas. Crianças que experienciam, de forma continuada e significativa, tensão emocional, quer em ambiente familiar quer escolar, podem vir a apresentar problemas ao nível do seu desenvolvimento (Manning, 1977).

Aos três anos, em geral, uma criança é capaz de correr velozmente, de subir com facilidade, de pular para cima e para baixo, de andar de bicicleta, de pegar e carregar objetos relativamente pesados, assim como de coordenar as suas atividades com uma certa precisão. Uma criança de quatro anos pode saltar, correr mais regularmente, saltar para a frente, e utilizar os braços e as pernas mais independentemente do resto do corpo. Aos cinco anos, o seu sentido de equilíbrio está consideravelmente amadurecido, permitindo-lhe subir e saltar com maior habilidade (Manning, 1977).

As crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade, fazem progressos nas competências motoras, tanto nas competências grossas, como correr ou saltar, assim como nas competências motoras finas, tais como abotoar e desenhar (Papalia et. al., 2001).

A competência na área da motricidade fina diz respeito à capacidade de manipulação de pequenos instrumentos e objetos, requerendo uma coordenação rigorosa ao nível da mão e dos dedos, podendo envolver a coordenação olho-mão (Portugal & Laevers, 2010). Inclui a capacidade de focalização e de controlo de cada pequeno movimento e de combinação de ações. Uma criança com elevado nível de competência motora fina surpreende frequentemente pela qualidade das manipulações, nomeadamente, ao nível da precisão, da fluência e da complexidade das ações. É habilidosa na forma como manipula pequenos objetos e instrumentos. Quando observa novas formas de utilização dos objetos, estas são facilmente assimiladas aos seus esquemas motores finos (Portugal & Laevers, 2010, p. 52).

Por sua vez, a competência na área da motricidade grossa refere-se à forma como cada um de nós se movimenta e utiliza o corpo, em diversas situações, com vista a alcançar

certos objetivos. Inclui, entre outras, a capacidade para coordenar diferentes partes do corpo (Portugal & Laevers, 2010). Uma criança com elevado nível de competência motora grossa surpreende pela qualidade da sua movimentação no espaço, nomeadamente, sentindo-se confiante, segura, coordenada e graciosa, respondendo rapidamente a obstáculos, mudanças e sinais. Tem facilidade em integrar novos padrões de movimentos nos seus esquemas (Portugal & Laevers, 2010, p. 54).

A motricidade grossa e fina da criança progride significativamente e, até ao fim deste período pré-escolar, a criança desenvolve diversas atividades cada vez com mais flexibilidade e rigor (Tavares et. al., 2007). O desenvolvimento da motricidade grossa e fina é importante para a realização de algumas tarefas e atividades escolares.

Uma consciência cada vez maior de si mesmo constitui uma parte importante do desenvolvimento durante os anos pré-escolares. “Naturalmente, sendo a criança um corpo, o desenvolvimento da sua autoestima não pode ser pensado isolado do próprio desenvolvimento físico e motor da criança. À medida que as crianças crescem, tornam-se mais rápidas, mais fortes, mais flexíveis, fisicamente mais desenvoltas e eficazes. Esta progressiva capacidade de controlar o seu corpo resulta em crescente confiança e alegria, numa imagem e autoestima fortalecida” (Portugal, 2009a, p. 53). Para além disso, o físico de uma criança influencia com frequência a maneira como os demais reagem perante ela, assim como o papel que lhe cabe no relacionamento com outras pessoas (Manning, 1977).

## **2.2. Desenvolvimento cognitivo**

Paralelamente ao aperfeiçoamento da motricidade fina e grossa, verifica-se um rápido desenvolvimento cerebral relacionado com as capacidades de uma aprendizagem mais complexa (Craig, 1996, cit. in Tavares et. al., 2007).

O pensamento (lógico, conceptual e matemático) refere-se ao “poder de abstração”, ou seja, à capacidade para ultrapassar o concreto e real. Uma criança que demonstra um elevado nível de pensamento lógico, conceptual e matemático evidencia um notável poder de abstração, surpreendendo com as questões que coloca ou com os raciocínios que desenvolve. É capaz de realizar previsões e procura explicações para as suas experiências e observações sobre objetos ou pessoas (Portugal & Laevers, 2010). O pensamento torna-se

mais definido para a criança e mais acessível para os outros, através, por exemplo, do processo de expressão verbal. A competência linguística diz respeito ao domínio da linguagem enquanto instrumento de expressão das experiências (sentimentos, percepções, ideias, imaginação) de uma forma precisa e eficaz (Portugal & Laevers, 2010, p. 59).

À luz das concepções cognitivas defendidas por Piaget, o que distingue a primeira infância do período pré-escolar é o recurso ao pensamento simbólico, ou seja, a criança passa a poder representar objetos ou ações por símbolos. Nesta fase, a criança é dotada de um pensamento mágico e uma imaginação prodigiosa que lhe permite tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica. Estas características expressam-se no brincar, por exemplo, ao nível do faz-de-conta e, nalguns casos, ao nível da criação do “amigo invisível”. O “amigo invisível” é, provavelmente, o resultado final da imaginação durante o período pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade. Este segue a criança para onde quer que esta se dirija e precisa de ser alimentado à hora das refeições ou aconchegado na cama juntamente com a criança (Smith et. al., 2001).

Jean Piaget denominou o período pré-escolar como estágio pré-operatório ou simbólico-intuitivo (2 aos 7 anos). Este estágio, de desenvolvimento cognitivo, reflete várias características, entre as quais se destaca o egocentrismo intelectual, isto é, a criança demonstra compreender e interpretar a realidade sob o próprio ponto de vista (Tavares et. al., 2007). Segundo este investigador, “a criança que se encontra na fase pré-operatória concentra-se apenas na sua própria perspectiva ou ponto de vista, sentindo muitas dificuldades em compreender as opiniões e pontos de vista de outras pessoas.” (Smith et. al., 2001, p. 395). Este tipo de pensamento ocorre devido ao facto de a criança pressupor que o universo se centra nela própria, sentindo, por isso, dificuldade em pensar a partir do ponto de vista de outra pessoa. Apesar desta posição autocentrada, à medida que a criança vai evoluindo para o estágio seguinte, vai perdendo esse egocentrismo.

Segundo Vigotsky (1978, cit. in Tavares et. al., 2007), a criança é um interveniente ativo nas aprendizagens que realiza mas não o faz sozinha, a sua ação está integrada no contexto social em que vive. A presença dos pais, professores e outros adultos é fundamental para o seu processo de aprendizagem, pois a criança desenvolve o seu pensamento através da orientação externa, num contexto social carregado de experiências a serem realizadas. Conclui-se, que a cognição é, desta maneira, considerada como uma atividade social que se desenvolve através da orientação dos pais e de outros adultos que

fazem parte da sua esfera social, motivando-a e orientando-a na construção das suas aprendizagens (Tavares et. al., 2007).

### **2.3. Desenvolvimento psicossocial**

Ainda durante este período pré-escolar, a criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior sobre si própria e do seu lugar e papel num contexto social específico. “Um passo essencial a ser dado por qualquer criança para compreender os outros consiste em aperceber-se de que é diferente das outras pessoas, as quais têm uma existência contínua e independente.” (Smith et. al., 2001, p. 183).

Ela vai aprendendo o que se espera dela, o que está certo e errado, quer no seio da sua família quer na comunidade. Neste período desenvolvimental verifica-se uma grande evolução no que respeita ao campo social da criança. Esta deve aprender a lidar com fortes emoções, tais como a ansiedade, no contexto social em que se encontra (Tavares et. al., 2007). Deve, igualmente, aprender a exercer a sua própria autonomia e independência, para que gradualmente possa lidar com segurança e à vontade nos ambientes físico e social em que se encontra.

O autor Schaffer (1996) define desenvolvimento social como, os modelos de comportamento, os sentimentos, as atitudes e conceitos que as crianças manifestam em relação às outras pessoas e, ao modo como estes variados aspetos se alteram com a idade.

A competência social refere-se, assim, à capacidade de compreender os sentimentos, intenções, perceções e pensamentos de outras pessoas, bem como dos próprios. Inclui a capacidade para compreender interações em diversas situações, considerando o contexto social, cultural e características pessoais (idade, género, temperamento,...). Inclui, ainda, um vasto repertório de formas de interagir com os outros e a capacidade de perceber qual a abordagem ou comportamento mais adequado em determinada situação (Portugal & Laevers, 2010). Uma criança com elevado nível de competência social tem uma forte e diferenciada consciência dos próprios sentimentos e perceções. Evidencia muito interesse nas pessoas e na realidade que a rodeia. Tem uma boa capacidade de se colocar no papel do outro, compreendendo os seus sentimentos, necessidades e pensamentos, e tendo-os em consideração na ação que toma (Portugal & Laevers, 2010, p. 70).

Erickson explorou o modo como a criança desenvolve as suas estratégias de controlo. Segundo este investigador, as crianças incapazes de resolverem de forma positiva os seus conflitos psicossociais, à medida que vão surgindo, podem ter dificuldades em lidar e resolver outros conflitos que surgirão no futuro (Tavares et. al., 2007). Segundo este psicanalista, a crise psicossocial com que a criança se defronta (iniciativa versus culpa), nesta fase pré-escolar, é uma continuação dos processos anteriores de confiança versus desconfiança (entre o nascimento e os 2 anos de idade) e de autonomia versus vergonha ou dúvida (entre os 2 e 3 anos). Assumindo que a base de segurança foi conquistada verifica-se, naturalmente, um avanço no que respeita ao autocontrolo e independência da criança, conduzindo a uma atitude de iniciativa. As capacidades motoras e intelectuais da criança desenvolvem-se cada vez mais e a criança assume-se como um cientista que pretende descobrir como o mundo funciona. Se tem possibilidade de levar a cabo as suas explorações, projetos e iniciativas, explorando o desconhecido, mobilizando o pensamento simbólico e a sua fantasia, aprende a lidar com as situações e pessoas de um modo construtivo, desenvolvendo um forte sentido de iniciativa. Se a criança é sistematicamente reprimida, repreendida ou punida, conhece o sentimento de culpa e aprenderá a assumir atitudes caracterizadas por passividade. Nesta altura, passará por um sentimento de culpa relacionado com objetivos traçados e não cumpridos, dada a ausência de sentimentos promotores de atitudes de iniciativa. Nesta situação, a criança interioriza o mundo que a rodeia, particularmente a culpa sentida, com as suas regras e normas, adequando os seus comportamentos a essa realidade (Erikson, 1976, cit. in Tavares et. al., 2007, p. 55).

Segundo a perspetiva de Freud, no final desta etapa, a estrutura da personalidade está formada com a existência de um superego, isto é, a parte da personalidade autocrítica, de julgamento e das regras morais transmitidas pelos pais e pela sociedade. Para este autor, os primeiros cinco ou seis anos de vida são críticos para o desenvolvimento do autocontrolo e, naturalmente, para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo (Bee & Boyd, 2011).

Henri Wallon propõe o estágio do personalismo, mais focalizado no campo afetivo-emocional, para caracterizar as crianças entre os 3 e 6 anos. Cada estágio, na teoria de Wallon, é considerado como um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa (Almeida & Mahoney, 2005, s.p.). Assim, no estágio do personalismo, a criança descobre as diferenças das outras crianças e dos adultos. “O adulto é o recetor de muitas respostas,

como não; não quero; não gosto; não vou; é meu. O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que nascem. São abordagens a adotar nesta fase o chamar pelo nome, mostrar que a criança está a ser vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que a criança as expresse.” (Almeida & Mahoney, 2005, s.p.).

Como, neste estágio, a direção é para si mesma, a criança aprende principalmente pela oposição ao outro, pela descoberta do que a distingue de outras pessoas. “O tipo de afetividade que facilita essas aprendizagens comporta oportunidades variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação, lembrando que são recursos de desenvolvimento.” (Almeida & Mahoney, 2005, s.p.).

Concluindo, as várias teorias sobre o desenvolvimento da criança sugerem que, quer a biologia quer a sociedade, têm uma forte influência no desenvolvimento e na construção da identidade da criança. As crianças crescem e desenvolvem-se num contexto familiar e social específico. O controlo exercido pelos pais e restantes agentes educativos, bem como as técnicas básicas da disciplina, afetam o desenvolvimento psicossocial das crianças (Tavares et. al., 2007).

Os estilos parentais e as práticas educativas utilizadas com os filhos afetam claramente o desenvolvimento da criança. Assim, a falta extrema de afeto ou a rejeição gerarão consequências negativas para o desenvolvimento. As emoções negativas provocam no indivíduo um afastamento da satisfação das suas necessidades, da concretização dos seus interesses e da obtenção dos seus objetivos (Fernandes, 2008). Se na relação pai-filho, o afeto, a reciprocidade e o equilíbrio de poder não estão presentes, pode ocorrer prejuízo para o desenvolvimento da criança, ficando comprometidas as relações posteriores que ela virá a estabelecer com outras pessoas, bem como o sucesso escolar (Bronfenbrenner, 1979/1996, cit. in Cecconello, Antoni & Koller, 2003).

Já para Kauffman (2001, cit. in Zions, Zions, & Simpson, 2002), os problemas emocionais e comportamentais podem ser explicados através de fatores biológicos (genéticos, problema mental ou disfunção, má nutrição, alergias, temperamento ou doença física), através de fatores familiares (estrutura da família, interação familiar, experiências



negativas que afetam a família) e através de fatores do contexto de acolhimento (qualidade da instituição, competências e conhecimento existentes ao nível do desenvolvimento infantil, (re)conhecimento de fatores e situações de risco, e ainda disponibilidade e capacidades sociais apresentadas pelo adulto).

Na promoção do bem-estar emocional e da autoestima, a família e a escola, sendo os primeiros contextos de socialização da criança, devem andar de mãos dadas no sentido de promover bem-estar favorável à aprendizagem da criança. Em ambos os contextos, o estilo do adulto assume uma dimensão fulcral com significativa importância no vínculo afetivo e poderá ser manifestamente benéfica para o bem-estar da criança e seu desenvolvimento desde que a sua intervenção seja orientada pela atitude experiencial, nomeadamente em termos de sensibilidade, baseada nos pressupostos da aceitação, empatia e autenticidade, promoção de autonomia e estimulação (Portugal & Laevers, 2010).

Compreender as dificuldades emocionais patentes na criança, o mais atempadamente possível, é extremamente importante e pode permitir ao educador ajudar a criança, evitando problemas secundários mais enraizados e de gestão mais difícil.

### **3. Bem-estar emocional e dificuldades emocionais**

Sabemos que para a criança se desenvolver em harmonia é importante que conheça equilíbrio e bem-estar emocional. Segundo Cury (2004), o bem-estar emocional de uma criança depende do afeto recebido pelas pessoas que a rodeiam. O bem-estar emocional é um estado que interliga o físico com o psicológico, um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer. Reconhece-se através das expressões faciais (tristeza, felicidade, etc.) e pela postura corporal (cabisbaixo, etc.). Para Laevers (1997, cit. in Portugal & Laevers, 2010, p. 20), bem-estar emocional é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria.”. Assume-se que a satisfação de necessidades básicas é determinante no nível do bem estar-

estar emocional experienciado pelas crianças. Estas necessidades básicas prendem-se com a satisfação adequada das necessidades físicas (comer, dormir, movimento, descanso, entre outros), da necessidade de segurança (referências e limites claros por parte do educador, de um contexto que seja previsível, ou seja, que a criança saiba com o que pode contar, que a criança saiba o que se pode ou não fazer no seu contexto, de sentir confiança por parte dos que a rodeiam), da necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite pelo grupo e apreciada, ser escutada, por forma a que a sua opinião também seja ouvida, respeitada e ser tida em consideração, independentemente do que disser seja certo ou errado não se deve julgar a criança, de fazer parte de um grupo, entre outros), da necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem-sucedida em diversas atividades, de experienciar sucesso em diversas atividades dadas ou não pelo educador, alcançar objetivos, procurar o desafio tentando sempre realizar tarefas que se encontrem no limite das suas capacidades, entre outros), da necessidade de significados e de valores (de identificação de sentido e de objetivos na vida, de se sentir bem consigo própria, em ligação com os outros e com o mundo, entre outros) (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

Na ausência de satisfação das suas necessidades básicas, a criança conhecerá tensão e desconforto, o que terá consequências ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Ao não estar bem emocionalmente, a criança não estará tão predisposta para aprender e enfrentar os desafios que a escola levanta.

Segundo Damásio (1994, cit. in Brás, 2007), na racionalidade são indispensáveis certos aspetos emocionais. A criança somente estará predisposta para aprender se emocionalmente estiver bem, se aqueles que a rodeiam lhe proporcionarem um ambiente de afeto, carinho, amor, mas também, que satisfaçam as suas necessidades. Neste sentido, importa não esquecer o papel importante que a afetividade tem na vida e na atividade da criança. “A sua afetividade deve estar totalmente satisfeita para que possa enfrentar os problemas que o seu próprio desenvolvimento lhe suscita.” (Alava & Palacios, 1993, p. 25).

Crianças em dificuldade emocional terão mais probabilidades de apresentar um desempenho escolar pobre, conhecendo sentimentos de vergonha e dúvidas sobre si mesmas, baixa autoestima e um distanciamento para com as situações de aprendizagem (Stevanato et. al., 2003). Para a criança estar aberta à aprendizagem precisa de se sentir segura, de ser aceite por aqueles que a rodeiam e estar em contacto com ambientes e

pessoas de confiança. Segundo Brazelton & Greenspan (2003), o que é realmente importante para o desenvolvimento das capacidades cognitivas (aprendizagem) e emocionais (bem-estar emocional) é a sensibilidade e a qualidade das interações entre as crianças e os pais ou outros adultos que cuidem delas.

De salientar, ainda, que crianças com problemas emocionais podem ter consequentemente problemas a nível comportamental, pois sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar, frequentemente, resultam em problemas comportamentais (Brazelton & Greenspan, 2003).

Segundo Warner & Pattick (2006, cit. in Maciel, 2012), os distúrbios emocionais que se desenvolvem antes dos seis anos podem interferir com o processo de desenvolvimento. A criança nesta etapa vive no seu mundo, criado por si e/ou em ambiente familiar, e ao entrar para o pré-escolar pode existir uma grande diferença com a realidade a que está habituada. Deste modo, é fundamental que experiencie uma boa transição do meio familiar para o meio escolar.

Quando uma criança apresenta sinais de mal-estar emocional torna-se importante compreender que fatores ou situações a podem estar a transtornar. Os autores Roeser & Eccles (2000, cit. in Santos & Graminha, 2006) propõem que as dificuldades emocionais influenciam nos problemas escolares e estes afetam os sentimentos e os comportamentos da criança. Estas dificuldades podem-se expressar tanto de forma interna, por meio da ansiedade, depressão e sentimentos de inferioridade, como de forma externa, por meio de comportamentos e atitudes que geram conflitos com o ambiente e, geralmente, são marcados por características de desafio, impulsividade, agressão e hiperatividade.

Os autores Baker, Jaffe, Ashbourne, & Carter (2002), apresentam um quadro (Cf. Quadro 1) com alguns sinais de quando uma criança pode estar com dificuldades emocionais.

<b>Mal-estar físico</b> (dor de cabeça, dor de barriga)
<b>Ansiedade com a separação</b> (além do que seria normal para a idade da criança)
<b>Dificuldade em dormir</b> (medo de adormecer)
<b>Crescente comportamento agressivo e sentimentos de raiva</b> (infligir maus tratos físicos a si própria ou aos outros)
<b>Preocupação constante sobre um possível perigo</b>
<b>Aparente perda de competências anteriormente adquiridas</b> (uso da casa de banho, nome das cores)
<b>Tristeza que perdura por vários dias</b>
<b>Afastamento dos outros e das atividades</b>
<b>Falta de interesse ou sentimentos sobre qualquer coisa</b>
<b>Preocupação excessiva sobre a segurança dos entes queridos</b> (necessidade de ver os irmãos durante o dia, perguntar constantemente pela mãe)
<b>Problemas de concentração, dificuldades em escolher ou concluir uma atividade ou tarefa</b>
<b>Alto nível de atividade, agitação física constante</b>
<b>Brincadeiras e desenhos recorrentes sobre o tema da violência</b>

Quadro 1 - Como saber se uma criança está com dificuldades (Baker et. al., 2002)

Considerando a ecologia do desenvolvimento humano, identificam-se um conjunto de fatores de risco que, quando continuados e intensos, podem conduzir a problemas de desenvolvimento e de comportamento graves. Por exemplo, os maus-tratos e abusos são uma das causas que podem levar a criança a sentir-se emocionalmente instável, insegura, desconfiada, entre outros. Contribuem, também, para este mal-estar, o distanciamento afetivo dos pais e filhos, uma disciplina severa e/ou inconsistente e a falta de atenção dos pais para com os filhos. De entre as possíveis causas para as dificuldades emocionais, estão presentes o abuso emocional e físico, a negligência e abandono, o abuso sexual, ou seja, todas as más experiências vividas no seio da família cujo impacto pode ser muito relevante no desenvolvimento da criança (Wolfe et al., 1994, cit. in Benavente, 2010). Segundo outros autores a violência conjugal/doméstica também é considerada como um fator de risco para o desenvolvimento da criança. Para Barnett (1997, cit. in Maia & Williams,

2005) nenhum outro fator de risco a que uma criança esteja sujeita é pior do que o mau trato. O abuso e a negligência causam efeitos profundamente negativos no curso de vida da criança.

A violência física é um dos abusos mais fáceis de ser identificado, não ocorrendo de forma accidental (Pires & Miyazaki, 2005). Existem inúmeros fatores que ajudam a desencadear o comportamento violento dos pais contra os filhos, entre os quais: baixa autoestima, alcoolismo e problemas psicológicos (Criado, 2003). A miséria e o desemprego contribuem para a desestruturação familiar e o aumento da violência contra as crianças. Entretanto, salienta-se que os maus-tratos acontecem em todas as classes sociais e comprometem o desenvolvimento e crescimento da criança. Por vezes, os pais recorrem a este tipo de violência por forma a disciplinar ou mostrar à criança que quem detém a autoridade dentro de casa são eles e, como tal, a eles se deve obediência.

Quanto ao abuso emocional, caracteriza-se por toda a forma de rejeição, discriminação, humilhações, depreciação ou desrespeito em relação à criança. Pode envolver comportamentos como punir, humilhar ou aterrorizar com graves agressões verbais, bem como o isolamento da criança, privando-a de experiências comuns na sua idade, como de ter amigos (Pires & Miyazaki, 2005). Para a autora Alarcão (2002) o abuso emocional engloba, sobretudo, comportamentos reprováveis, tais como hostilidade verbal crónica, sob a forma de insultos, manifestações de desprezo e críticas constantes dirigidas à criança. Como consequências deste abuso, destacam-se: o medo, a baixa autoestima, a ansiedade, a depressão, etc.; a saúde emocional, ou seja, instabilidade emocional, problemas em controlar os impulsos ou raiva; comportamentos antissociais, problemas de apego, pouca simpatia e empatia pelos que a rodeiam, etc.; baixo rendimento escolar; problemas de saúde física, como queixas corporais, falhas no desenvolvimento, etc. (Conselho Americano de Pediatria, 2002, cit. in Maia & Williams, 2005). Este tipo de violência é a que ocorre com mais frequência e é das mais difíceis de identificar, por não deixar danos aparentemente visíveis, embora tenha um impacto negativo profundo no desenvolvimento da criança. Todas as más atitudes, mencionadas acima, usadas pelos pais ou responsáveis da criança, arrasam totalmente a sanidade emocional e psicológica da mesma, pois promovem a destruição gradual e continuada da autoestima da criança, área de desenvolvimento indispensável ao bem-estar. Contudo, o abuso emocional não se prende, necessariamente, pela rejeição consciente ou inconsciente dos cuidadores. A

superproteção dos filhos também é uma forma de mau trato emocional oculta. Peixoto (2007, p. 41) indica que “através da superproteção exagerada dos pais, as crianças ficam muito dependentes, inseguras, sem qualquer independência e normalmente são muito irresponsáveis, pois os pais acabam por decidir tudo por elas”.

A negligência ou abandono envolve a omissão de cuidados básicos e de proteção à criança, tendo como consequência o não atendimento às necessidades físicas e emocionais. “Uma das definições mais consensuais propõe que a negligência ocorre quando há incapacidade parental para proporcionar cuidados essenciais à criança, por ausência de comportamentos adequados” (Garbarino et al., 1986; Dubowitz, 1998, cit. in Benavente, 2010). Esta ocorre quando se priva a criança de algo que ela precisa e é essencial para o seu desenvolvimento saudável (Maia & Williams, 2005), por exemplo, alimentação, medicamentos, cuidados de higiene, proteção a alterações climáticas, vestuário e educação. Os seus efeitos podem levar à desnutrição, ao atraso global no desenvolvimento ou até mesmo à fatalidade. A negligência é o tipo mais frequente de maus tratos e inclui a) a negligência física, que abrange a ausência de cuidados médicos, b) a ausência de alimentação, como cuidados de higiene, de roupas, c) a desobediência às regras de trânsito, d) a supervisão inadequada, como deixar a criança sozinha e sem cuidados por períodos longos de tempo, e) a negligência emocional, que inclui ações como a falta de suporte emocional, afetivo e atenção, exposição sistemática à violência doméstica, permissão para o uso de drogas e álcool, entre outros, f) a negligência educacional que inclui a permissão para faltar às aulas após os pais ou responsáveis terem sido informados para intervir (Maia & Williams, 2005).

Relativamente ao abuso sexual este ocorre quando a criança, com um desenvolvimento psicosexual inferior à do agressor, é exposta a estímulos sexuais impróprios para a idade ou a utiliza para a sua satisfação sexual. Esta prática é realizada por meio da violência física, ameaças e mentiras, sendo a criança forçada a práticas sexuais sem ter capacidade emocional ou cognitiva para consentir ou ter noção do que está a acontecer (Pires & Miyazaki, 2005). Ou seja, trata-se de uma relação em que o objetivo se resume à satisfação somente do abusador, desvalorizando-se as consequências que tal ato provoca à criança, que não se pode defender. Neste sentido, trata-a como um objeto, traindo as suas necessidades de carinho e confiança indispensáveis ao seu crescimento saudável e bem-estar emocional. Para Rouyer (1999, cit. in Benavente, 2010) o abuso

sexual alia o mau trato físico à violência psicológica, reforçando a ideia de que o adulto exerce pela violência, ou pela sedução, um poder sobre a criança. O abuso sexual pode ser intrafamiliar (ocorre no contexto familiar, por exemplo, o agressor é o pai, padrasto, irmão, tio, avô), extrafamiliar (fora do ambiente familiar, o agressor é conhecido da criança, contactando com ela regularmente) ou institucional (ocorre em instituições que têm como função cuidar da criança quando a mesma está afastada da família).

Por fim, a violência conjugal/doméstica ocorre, na maioria das vezes, dentro dos lares ou no convívio familiar. Costuma prolongar-se por muito tempo, uma vez que a família, considerada agente protetor da criança, não se apercebe dos efeitos que os seus atos provocam na mesma. Alguns autores admitem que existem três géneros de abusos emocionais, são eles aterrorizar a criança, forçar a criança a viver em ambientes perigosos e expor a criança a modelos de papéis negativos e limitados (Peixoto, 2007). Todos estes aspetos são usuais nas situações de violência doméstica.

Concluindo, as crianças são mais vulneráveis a sofrerem qualquer tipo de abusos por parte dos cuidadores, uma vez que não são capazes de escapar ou de tranquilizar pais abusivos. Segundo Barnett (1997, cit. in Maia & Williams, 2005) os maus-tratos a crianças estendem-se por períodos de tempo longos, pois, no geral, essas crianças não possuem um contacto diário com os educadores que poderiam detetar e comunicar as suspeitas de abuso e negligência, e também por ser difícil distinguir maus-tratos de pequenos danos acidentais. Uma identificação precoce de dificuldades emocionais e comportamentais e, por sua vez, uma atuação adequada ao problema detetado, aparenta ser fundamental para um desenvolvimento saudável e para o bem-estar da criança a médio e longo prazo.

As situações descritas podem ser consideradas extremas, não explicando muitas das situações de mal-estar que, comumente, são vivenciadas pelas crianças que não conhecem muitas das situações traumáticas descritas. Significa que o comportamento e o desenvolvimento são uma realidade muito complexa e que a sua compreensão envolve atender à forma única como cada criança, com um temperamento e individualidade únicos, vivencia as suas experiências.

#### 4. Temperamento das crianças

Em todas as idades as pessoas são, claramente, diferentes de muitas maneiras possíveis. Têm configurações únicas de estilos, posturas, respostas, ações que as distinguem do resto da humanidade (Portugal, 1998, p. 32).

Para Portugal (1998, p. 33), o temperamento “trata-se de um meio de falar das qualidades individuais que se salientam desde muito cedo na vida de cada um”. Assim, para a autora, o temperamento é um modo de ver a criança como alguém capaz de trazer contribuições novas e únicas para o mundo. Falar de temperamento é falar das qualidades individuais de cada criança, que são relativamente estáveis ao longo do tempo e perante diferentes situações (um misto de fatores genéticos e experiências), é falar das características que tornam a criança um ser único (sobretudo no que toca à emotividade, atividade e sociabilidade), cuja contribuição é singular.

Chess e Thomas (1977, cit. in Schaffer, 1996) explicam que o temperamento é o modo característico de a pessoa abordar ou reagir a outras pessoas ou situações, enfatizando o *como* do comportamento, ou seja, não consideram que o temperamento seja aquilo que as pessoas fazem, mas o modo como fazem aquilo que fazem.

Por outro lado, segundo Portugal (1998, p. 33) o temperamento da criança afeta o desenvolvimento da sua personalidade, ao influenciar o ambiente relacional em que a criança se desenvolve. Daqui resulta a noção de adequabilidade ou ajustamento – *goodness of fit*. Na definição de Chess & Thomas (1999, p. 3) a situação de *goodness of fit* acontece quando as propriedades do ambiente, nomeadamente expetativas e exigências, estão de acordo com as capacidades e características do organismo, e estilo do comportamento da criança. Quando existe consonância ou sintonia entre as características do organismo e as exigências do meio ambiente, reúnem-se as melhores condições para que aconteça bem-estar e uma trajetória de desenvolvimento positivo. Contudo, *poorness of fit* (desajustamento) envolve uma disparidade entre as oportunidades e exigências ambientais e as capacidades do organismo, resultando num quadro menos favorável a um desenvolvimento adequado.

A situação de *goodness of fit* não implica uma ausência de tensão e conflito, muito pelo contrário. Estes verificam-se, inevitavelmente, pois, no processo de desenvolvimento, surgem sempre novas expetativas e exigências, associando-se a níveis progressivamente



mais elevados de respostas em termos de desenvolvimento da criança. As tensões e conflitos que ocorrem, quando relacionados com potencialidades e capacidades de desenvolvimento da criança para o domínio, podem ser construtivos e não devem ser considerados como uma causa inevitável de perturbação comportamental (Strelau & Angleitner, 1991).

Assim, não é linear que os níveis ou estados temperamentais da criança sejam preditivos de problemas comportamentais ou emocionais, tudo depende da *goodness of fit* entre as características do sujeito e as exigências do contexto. Contudo, o temperamento difícil da criança parece assumir um papel significativo no aparecimento ou agravamento de determinados padrões comportamentais mais problemáticos (Keenan & Shaw, 1994), sendo provável que contribua para o desenvolvimento de problemas, mais tarde, no sentido em que a interação das características únicas do indivíduo e as influências ambientais trabalham em conjunto para determinar comportamentos (in)adequados como resposta a estímulos internos e externos (Keenan, Shaw, Delliquadri, Giovannelli, & Walsh, 1998).

De acordo com Portugal (1998), a partir do estudo realizado por Thomas, Chess e outros, o temperamento remete para a regularidade e previsibilidade do padrão de funcionamento biológico da criança (ritmos); para o estilo de resposta da criança perante alguém desconhecido (aproximação ou evitamento); para a facilidade e velocidade com que a criança se adapta a alterações ambientais (adaptabilidade); para a qualidade dos sentimentos manifestados pela criança, infeliz/feliz, bem-estar/mal-estar, satisfeita/insatisfeita, etc. (qualidade do humor); para o nível de energia positiva ou negativa da resposta (intensidade de reações); para a energia motora, ou falta dela, que a criança demonstra (nível de atividade); para o nível de estimulação necessária para evocar uma resposta (limiar de responsividade); para a prontidão com que os estímulos externos podem alterar comportamentos em curso, tanto em termos de responsividade a outros indivíduos como na capacidade de completar uma tarefa (distratibilidade); para a quantidade de tempo em que a criança é capaz de estar envolvida numa tarefa e resistência a abandoná-la (atenção e persistência). Alguns destes traços tendem a reunir-se na mesma criança permitindo definir três padrões temperamentais infantis, a saber: a criança fácil – trata-se de um tipo de crianças que apresentam comportamentos regulares e previsíveis, com reações de intensidade moderada, com facilidade de adaptação a situações novas e de humor positivo; a criança difícil – corresponde ao tipo de crianças que respondem

negativamente a novos estímulos, com dificuldade de adaptação às mudanças, intensas nas suas respostas e irregulares nas suas funções biológicas, estando frequentemente insatisfeitas; a criança intermédia - são as crianças que são mais lentas na adaptação e com tendência a reagirem negativamente perante novos estímulos. Porém, as suas reações não são excessivamente intensas e com o tempo acabam por acalmar as suas respostas negativas surgindo outras mais positivas (Portugal, 1998, p. 35).

Desta forma, considera-se que os fatores temperamentais podem exercer uma influência significativa ao nível da frequência e intensidade de certos comportamentos. Na mesma linha de pensamento, por via do processo de *goodness of fit*, o temperamento da criança parece, também, afetar o desenvolvimento da autoestima ao influenciar o ambiente relacional em que a criança se desenvolve.

## **5. Autoestima nas crianças**

Durante a infância, como se vem mencionando, a criança vive numerosas experiências que lhe podem proporcionar prazer, alegria, satisfação e outras que lhe podem provocar ansiedade, desilusão ou *stress*. Estas vivências podem despertar na criança sentimentos que a levam a sentir-se desconfortável, pouco importante, menos forte perante as críticas ou perante os seus próprios erros, a sentir-se vulnerável perante os desafios e insatisfeita consigo própria. Nesta fase da vida, a autoestima desenvolve-se e todos os acontecimentos pela qual a criança passa, exercem influências significativas na sua atitude perante a vida e em relação a si própria.

No âmbito do nosso estudo, encontrámos várias definições de autoestima, mas todas apontam para o facto de a autoestima positiva proporcionar ao indivíduo uma opinião e um sentimento, acerca de si, positivo. O sujeito reconhece o seu valor pessoal, acredita, respeita e confia em si próprio. Lawrence (2003) refere-se à autoestima como a avaliação que o indivíduo realiza sobre a diferença entre a autoimagem e o seu eu ideal. Curry & Johnson (1990, cit.in Roberts, 2007) também mencionam que, em primeiro lugar, a autoestima elevada reflete-se na posse de um sentido de identidade, na segurança e reconhecimento do valor do próprio esforço e respetivas realizações. Em segundo lugar,

fornece confiança, energia e otimismo. Em terceiro lugar, uma autoestima elevada é promovida pelas experiências positivas que o indivíduo vive.

Outros autores salientam a componente afetiva da autoestima, tais como Campbell & Lavallee (1993, cit. in Peixoto, 2003, p. 12) que afirmam que a autoestima se assume “como uma componente predominantemente afetiva da representação que a pessoa constrói sobre si”, a que Osborne (1996), também citado pelo mesmo autor, salienta “a componente afetiva da autoestima ao defini-la como um sentimento positivo ou negativo, relativamente permanente, sobre si próprio, que pode tornar-se mais ou menos positivo ou negativo à medida que os indivíduos se confrontam e interpretam os sucessos e os falhanços das suas vidas quotidianas” (p. 12). Assim, a autoestima tanto se pode revelar de forma positiva, quando se trata de uma atitude de aprovação ou quando faculta ao indivíduo o estado de confiança que necessita na sua vida, como negativa, quando predomina a rejeição que o sujeito exterioriza por si mesmo ou pode ser característica de um indivíduo que não expressa as suas emoções e se sente incapaz no confronto de desafios que a vida lhe impõe, não confiando em si mesmo e naquilo que é capaz.

Os autores Portugal & Laevers (2010) apontam alguns indicadores de baixa autoestima e boa autoestima nas crianças, resumidos no seguinte quadro (Cf. Quadro 2).

<b>Crianças com uma baixa autoestima</b>	<b>Crianças com uma boa autoestima</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparentam insegurança;</li> <li>• Têm uma forte necessidade de confirmação;</li> <li>• Parecem não confiar nas suas próprias capacidades;</li> <li>• Podem ter dificuldades de aprendizagem;</li> <li>• Aceitam a correção com dificuldade;</li> <li>• Têm dificuldade em tomar decisões;</li> <li>• Têm uma fraca opinião acerca de si próprias;</li> <li>• Tendem a agredir ou a incomodar os outros;</li> <li>• (...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidenciam comportamentos mais adequados;</li> <li>• Aprendem com mais facilidade;</li> <li>• São mais confiantes;</li> <li>• Estão mais abertas a tentar;</li> <li>• Mais facilmente fazem amigos;</li> <li>• Veem as outras pessoas de uma forma mais positiva;</li> <li>• Desenvolvem uma boa noção das suas forças e fragilidades;</li> <li>• Estão mais dispostas a correr riscos e a enfrentar novos desafios de aprendizagem;</li> <li>• (...).</li> </ul>

Quadro 2 - Indicadores de baixa e boa autoestima nas crianças (adaptado de Portugal & Laevers, 2010, p. 44)

Sendo a autoestima um dos indicadores de bem-estar emocional, esta desenvolve-se a partir da imagem que os outros significativos (pais, irmãos, educadores e amigos) projetam sobre a criança, e pela auto-observação e autoavaliação do desempenho da mesma. Para Branden (n.d., p. 1) desenvolver a autoestima “é desenvolver a convicção de que somos capazes de viver e somos merecedores da felicidade e, portanto, capazes de enfrentar a vida com mais confiança, boa vontade e otimismo, que nos ajudam a atingir as nossas metas e a sentirmo-nos realizados”. Acrescenta, ainda, que desenvolver a autoestima é expandir a nossa capacidade de sermos felizes. Ou seja, uma autoestima positiva é o ingrediente essencial para uma vida feliz.

Quando uma criança não consegue viver de acordo com as expectativas dos pais ou de outros adultos significativos, a mesma culpa-se, sentindo-se indigna do seu amor e carinho. Além disso, a falha da criança numa determinada área não remete para um fracasso à luz dessa ação, mas sim um fracasso enquanto pessoa em geral (Lawrence, 2003). O mesmo autor afirma que exigências irrealistas podem resultar numa baixa autoestima. Contudo, uma vida sem exigências resulta em nenhuma realização pessoal. Em tudo o que a criança realiza, deve existir uma quantidade ideal de pressão, a suficiente para fazer com que a mesma saiba como agir nessa situação, mas não muita para que a criança não fique angustiada. O segredo reside em ter consciência das capacidades da criança para que aquilo que se exige à mesma esteja em níveis considerados reais. Tudo isto leva-nos a constatar a importância dos pais ou das pessoas que a criança considera importantes para a formação da sua autoestima. É com eles que a criança estabelece as relações mais significativas para a formação da sua identidade. Nas suas mãos estão o poder e o controle e, em consequência, a aprovação e a recompensa ou a reprovação e o castigo (Moysés, 2007).

Em resumo, não é a incapacidade de alcançar algo que produz baixa autoestima, mas sim a forma como as pessoas significativas na vida da criança reagem ao seu fracasso. Pode-se argumentar que a falha é uma parte inevitável da vida e que, muito provavelmente, existirá sempre alguém mais esperto ou mais hábil. Eventualmente, acrescenta Lawrence (2003), as crianças tornam-se conscientes do seu próprio nível de realização e percebem que não se desenvolvem tão bem quanto os outros ao seu redor. Então, podem desenvolver baixa autoestima, independentemente das opiniões dos outros, pois acabaram por criar os seus próprios padrões.

## 6. O papel do educador

A atitude do educador é determinante para o desenvolvimento do bem-estar emocional e da autoestima. A criança, nos dias de hoje, permanece a maior parte do dia no contexto educacional. Quando entra para o pré-escolar, o educador passa a ser uma das figuras principais na sua vida, a par das figuras significativas da família da criança. Desta forma, e tendo a seu cuidado um certo número de crianças, o educador não só pensa no bem-estar dos mais pequenos, como também procura assegurar as melhores condições para que aconteça aprendizagem e desenvolvimento.

Naturalmente importa que o educador seja emocionalmente estável, sensível, seguro e calmo, para poder transmitir estes estados às crianças. A sensibilidade do educador implica o reconhecimento dos “sinais” que a criança emite devendo ser capaz de “ler” as expressões da criança (Portugal, 2009b). Através deste poder de observação, o educador pode perceber se as crianças estão ou não implicadas na atividade, se estão bem emocionalmente, procedendo, posteriormente, a uma adequação pedagógica.

Por conseguinte, deve usufruir de uma série de qualidades humanas indispensáveis ao estabelecimento de uma boa relação com as crianças. Não é suficiente que goste delas, ou que se entusiasme com as crianças, deve conciliar em si, serenidade, ternura, doçura, paciência, criatividade, capacidade de improvisação, poder de observação e uma sensibilidade e rapidez de reflexos que lhe permitam captar as necessidades das crianças (Alava & Palacios, 1993). O seu papel situa-se entre o de um observador das crianças nas suas atividades e o de um animador nos momentos em que seja conveniente centrar a atenção em alguma descoberta concreta, dando ideias quando alguma criança ou o grupo está desorientado ou reconduzindo a dinâmica geral do trabalho se este estiver a afastar-se dos objetivos (Gomez, Mir, & Serrats, 1993).

O educador deve repensar a sua postura, por forma a potenciar todas as atitudes que fomentem a autonomia, a relação, a confiança nos companheiros e o gosto pela aprendizagem. Para tal, o educador necessita olhar para a criança como ela é e proporcionar-lhe um ensino que garanta a aprendizagem. Logo, atender às especificidades é diferenciar o ensino. “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Este conhecimento resulta de uma observação contínua de cada criança e do

grupo, para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem. Trata-se de uma prática necessária para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997).

Cabe ao educador promover a iniciativa das crianças, incentivando a sua atitude exploratória e criando um ambiente recheado de estímulos. A criança tem necessidade de experimentar, de investigar e de observar tudo o que está à sua volta e, por isso, o educador deve colocar tudo ao seu alcance a fim de que ela amplie o seu campo de possibilidades e lhe permita adquirir autonomia (Gomez et. al., 1993). Sabendo, *a priori*, que as crianças não se desenvolvem todas ao mesmo tempo, importa respeitar o ritmo de evolução de cada criança, não forçando aprendizagens ou estancando-a em fases já atingidas. Ao conhecer cada criança, o educador pode estimulá-la convenientemente nas suas diferentes áreas, tais como: na motricidade, favorecendo a sua liberdade de movimentos; na adaptabilidade, ensinando a criança a usar convenientemente os meios que o seu contexto lhe proporciona; na linguagem, promovendo a sua linguagem recetiva, falando com elas e sem termos demasiado técnicos e abstratos para a compreensão da criança; na sociabilidade, criando um ambiente adequado que propicie as normas sociais necessárias (Alava & Palacios, 1993).

Desta forma, para ajudar a melhorar a dinâmica da sala, o educador necessita de adequar o programa às crianças que tem à sua frente, dependendo do seu nível de desenvolvimento. Deve ter em conta cada criança, bem como as particularidades de cada uma. Ao planificar, o educador tem que ter em atenção o conhecimento das crianças, a compreensão e competência, a fim de determinar as áreas em que as pode ajudar (Roberts, 2007). Se hoje olharmos as salas de pré-escolar, podemos constatar uma diversidade de crianças, com características, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, culturas, etnias e naturalidades diferentes. Silva (2005) ainda completa que a função essencial do educador é ajudar a criança a desenvolver não só os seus conhecimentos mas, também, a sua personalidade, a fim desta se integrar na comunidade, ou seja, no meio em que vive de forma mais completa possível. O educador, deve antes de tudo guiar, orientar, estimular e canalizar os interesses das crianças para um resultado construtivo, evitando problemas de conduta, como sejam a instabilidade, inatenção e situações de rebeldia. Na maioria das vezes, na sala, são privilegiados os aspetos cognitivos, em detrimento dos aspetos afetivos.

No entanto, estabelecer vínculos afetivos numa sala é muito importante para a aprendizagem (Silva, 2005), sendo necessário que a criança conheça um adequado equilíbrio emocional. Assim, torna-se importante trabalhar o mundo dos sentimentos e valores, explorando noções como o medo, a alegria, o amor e respeito pelos pais, o carinho pelos pais/professores. Do mesmo modo, torna-se importante explorar a destreza entre o correto e o errado, o castigo e a recompensa (Gomez et. al., 1993).

Perante realidades familiares bastante difíceis, o educador terá de vir a trabalhar com crianças que sofrem de dificuldades emocionais ou com baixa autoestima, sendo natural que haja necessidade de um investimento particular ao nível do desenvolvimento de competências pessoais. O educador, junto de crianças com dificuldades pode providenciar um meio acolhedor, criar um ambiente de previsibilidade através de rotinas de apoio às crianças, desenvolver estratégias para facilitar a adaptação das crianças às atividades, responder às necessidades individuais pois estas crianças precisam de mais aconchego físico e apoio emocional, fornecer oportunidades de diversão e experiências positivas, e promover relacionamentos saudáveis e seguros (Baker et. al., 2002). Demonstrar interesse e apoio à criança que, confiando no educador, é capaz de falar de si e da sua vida, aumenta o seu sentimento de segurança e a sua disponibilidade para partilhar preocupações no futuro (Baker et. al., 2002).

Este apoio à criança, nas suas dificuldades emocionais, terá também efeitos ao nível da sua autoestima. Assim, segundo Moreira (2002) o educador deve: estar atento aos aspetos positivos, ao que a criança tem ou sabe fazer (todas as crianças têm algo de especial que as torna únicas) ajudando-as a descobrirem isso; elogiar, dizer palavras bonitas e simpáticas à criança, não utilizando o criticismo e a ironia, pois somente o elogio produz comportamentos positivos; valorizar mais o esforço do que os resultados; dar o direito à criança de ser criança (a criança não precisa de saber tudo, não tem que ser a melhor, não tem que fazer tudo bem); dar o direito à criança de viver num ambiente sem violência; mostrar à criança que confia nas suas capacidades (por exemplo: “Eu acredito que tu consegues...” ou “Eu confio em ti para...”); dar oportunidade à criança de iniciar projetos (por exemplo: incentivar a criança a começar uma atividade); deixar que a criança veja os efeitos positivos daquilo que faz; fazer a criança sentir-se participante de algo, principalmente a nível emocional; dar à criança a oportunidade de fazer algumas escolhas;

não comparar a criança com outras; interessar-se pela criança, pelas coisas que ela gosta de fazer e de falar.

No âmbito do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, estipulado pelo Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, a promoção do bem-estar e desenvolvimento da autoestima das crianças vê-se contemplada no processo de conceção e desenvolvimento do currículo. É da responsabilidade do educador mobilizar todos os recursos essenciais à construção de aprendizagens significativas e integradas, “criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Ministério da Educação, 2001, II.2.e.). No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância deve “relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia”, “fomentar a cooperação entre as crianças garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”, “apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo”, “fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender”, ou seja, “promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 2001, II.4).

Para que a criança conheça bem-estar emocional torna-se importante, entre outros aspetos, que o educador consiga integrar mais os pais na vida escolar. São vários os autores que constatarem a importância das relações escola/família para o sucesso das crianças, pois quando os pais se implicam na educação escolar dos filhos, estes obtêm maior sucesso e é um fator importante para a aprendizagem (Cachadinha, 2000). “A primeira vivência da criança deve ser sentir-se querida e aceite pelos pais” (Alava & Palacios, 1993, p. 147). Como tal, a primeira meta que os pais devem atingir é a segurança afetiva da criança. Se tal não acontecer e a criança tiver problemas neste aspeto, custar-lhe-á mais a aprender, mesmo sendo uma criança intelectualmente dotada. Deste modo, o educador deve ter o cuidado de conhecer o ambiente familiar da criança, no sentido de procurar melhor compreender o seu comportamento. O educador pode incentivar as famílias a participarem na educação dos seus filhos, colocando-os ao corrente das atividades e conquistas realizadas pelos mesmos. A colaboração dos pais também pode passar pelo contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, sendo este um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem (Ministério da Educação, 1997). Ao conseguir o entusiasmo e motivação dos pais, o educador pode fazer



com que estes participem, vivendo, passo a passo, a infância dos filhos. Além disso, o educador ao dar conhecimento aos pais dos processos e conquistas alcançadas pelas crianças favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre as crianças e adultos (Ministério da Educação, 1997).

Considera-se que, se a criança vê que os seus pais aceitam plenamente o contexto pré-escolar e participam com alegria nas suas atividades, esta acabará por considerar o contexto como uma continuação da vida familiar, como uma segunda casa (Alava & Palacios, 1993). Importa que os pais confiem no trabalho do educador e, sempre que possível, estejam atentos ao relacionamento que este mantém com os filhos, “pois a única maneira de ver se uma pessoa possui as qualidades necessárias para desenvolver esta função é observando-a nas suas relações com as crianças, pois estas serão o melhor indicador do seu verdadeiro valor.” (Alava & Palacios, 1993, p. 71).

## **7. Sistema de Acompanhamento das Crianças**

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) proposto por Portugal & Laevers (2010) é um instrumento que permite ao educador não só observar as crianças, como também observar-se a si próprio e identificar o modo como são desenvolvidas as interações, como as crianças respondem, e como ele as ajuda a exprimir os seus sentimentos, como as relações são utilizadas para apoiar as comunicações, explorações, descobertas e atos criativos da criança (Portugal & Laevers, 2010). Assim, pode considerar-se que é um instrumento de observação, avaliação, reflexão e ação, e acompanhamento das crianças, tendo como referência dois indicadores da qualidade da ação educativa (bem-estar emocional e implicação) e o desenvolvimento da criança (onde se inclui a leitura da sua autoestima).

Quanto à dimensão implicação (ainda não retratada neste trabalho), esta revela como está o meio educacional a afetar a criança. Em certa medida, ela contém o outro indicador processual de qualidade (o bem-estar emocional), uma vez que a maioria das crianças não mostra estar implicada se não se sentirem bem e em segurança no contexto educativo. Nesta perspetiva é importante estar atento aos sinais emitidos pelas crianças, a fim de constatar se estas se encontram implicadas com as atividades propostas, visto que “a

implicação não descreve uma característica mais ou menos fixa da criança, mas a maneira como esta funciona num determinado contexto educativo.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 26). Como tal, a implicação é uma forma de avaliar a qualidade nos contextos educativos. Trata-se de um atributo da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se pelo interesse e fascínio, pela motivação, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Como resultado, o desenvolvimento da criança acontece (Portugal & Laevers, 2010).

Uma criança implicada está fascinada, entrega-se completamente, está totalmente absorvida pelas suas atividades, encontra-se num estado especial designado de concentração ou experiência intensa. Uma criança totalmente implicada opera no limiar das suas capacidades, ou Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky), ao explorar a realidade, de um modo eficiente, toda a energia mental de que dispõe no momento. Uma pessoa não se implica em atividades que sejam demasiado fáceis, ou que exijam estruturas muito mais desenvolvidas do que as que já adquiriu. Podemos verificar, então, que existe uma relação entre a implicação e o desenvolvimento e/ou aprendizagem.

O SAC é um instrumento de apoio à prática pedagógica, tendo estado na base da nossa intervenção em contexto de estágio. Desta forma, consideramos ser pertinente fazer uma abordagem à estrutura e organização do SAC que está orientado para o processo de avaliação em educação pré-escolar. Assumindo ciclos contínuos de observação e reflexão, o SAC possibilita uma monitorização do desenvolvimento das crianças, apoiando a identificação de casos suscitadores de preocupação e permitindo fundamentar intervenções mais adequadas junto das crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada. O manual organiza-se em três fases a que se associam determinadas fichas para registo das observações, reflexões e decisões.

Assim, na 1.<sup>a</sup> fase, é considerada a observação e avaliação geral de todo o grupo de crianças e/ou individualmente, considerando níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, identificando desde logo aquelas que suscitam preocupação pelo facto de apresentarem níveis de implicação ou de bem-estar emocional baixos. O quadro seguinte (Cf. Quadro 3) ilustra os possíveis indicadores e níveis de bem-estar emocional e implicação.

Síntese	
Bem-estar emocional	Implicação
Tem a ver com o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, alegre ou triste.	Tem a ver com o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso.
Sinais – A criança está...	
Feliz; irradia vitalidade; tranquilidade; relaxamento; confiança em si mesma (autoestima positiva); adapta-se bem a novas situações e desafios.	Concentrada; mantém-se bastante tempo em atividade; está aberta a novos estímulos; motivada; interessada; mentalmente ativa; parece funcionar no limite máximo das suas capacidades.
Observar	
Mímica; postura e comportamento em diferentes situações; expressão verbal; relações com outras crianças; relação com o educador, relação com os familiares.	Que áreas curriculares ou desenvolvimentais estão a ser trabalhadas? Em atividades coletivas (dirigidas pelo adulto para todo o grupo); em atividades de grupo/individuais. Atividades com ou sem ajuda do educador. Atividades dirigidas ou de livre opção.
Níveis	
A criança:	
Baixo	
Nunca ou raramente se sente feliz; Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo; Está intranquila ou tensa; Pouco aberta ou espontânea; Vulnerável ou pouco flexível; Falta de confiança em si mesma; Nunca ou quase nunca se sente à vontade.	Nunca ou quase nunca está concentrada; Desliga ou distrai-se com facilidade; Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada; Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa; Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazeres evidentes; Limita-se a utilizar as suas competências atuais.
Moderado ou Médio	
Em geral não está nem feliz nem infeliz; De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa; Por vezes intranquila ou tensa; Por vezes aberta e espontânea; Por vezes vulnerável; Com autoconfiança limitada; Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria.	A concentração é mediana; Por vezes custa-lhe prestar atenção; Não está verdadeiramente motivada; Atividade mental pouco intensa; Não desfruta inteiramente das atividades; Não imobiliza completamente as suas competências.
Alto	
Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem, feliz; Desfruta bem do programa educativo em oferta; Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade; Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível; Capaz de se defender; Denota confiança em si mesma.	Muitas vezes denota concentração; Não se distrai facilmente e persiste na atividade; Muitas vezes está motivada e interessada; É mentalmente ativa, com intensidade; Desfruta plenamente das atividades e explorações; Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades.

Quadro 3 - Síntese dos indicadores e níveis de bem-estar emocional e implicação (Sanden & Joly, 2000; Portugal & Laevers, 2010, p. 33)

Numa 2.<sup>a</sup> fase, procede-se à análise, reflexão e conclusão sobre a observação e avaliação geral realizada, bem como a organização do ambiente educativo, seguindo duas abordagens: a primeira destina-se ao grupo/contexto educativo em geral, a segunda é dirigida, especificamente, a crianças que suscitam maior preocupação.

Por último, na 3.<sup>a</sup> fase, definem-se os objetivos e iniciativas para o grupo em geral e para algumas crianças em particular, nomeadamente, as que evidenciam níveis de implicação e de bem-estar emocional mais baixos, ou que suscitam preocupação/interrogação, em função das análises anteriores.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), é finalidade da educação pré-escolar organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais. O mesmo documento enumera algumas condições favoráveis para que cada criança atinja o sucesso. Distinguem-se, assim, “três tipos de condições: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes” (Ministério da Educação, 1997, p. 90).

Assim, na realização de uma avaliação individual das crianças, o educador tem de ter em atenção algumas atitudes, como a autoestima, a auto-organização/iniciativa, a curiosidade e desejo de aprender, a criatividade e a ligação ao mundo. Tem, igualmente, de atender ao comportamento da criança no grupo, observando as competências sociais da mesma, bem como se já adquiriu alguns dos domínios essenciais como a motricidade fina, a motricidade grossa, as expressões artísticas, a linguagem, o pensamento lógico, conceptual e matemático, a compreensão do mundo físico e tecnológico, e a compreensão do mundo social.

## **PARTE II**

### **TRABALHO EMPÍRICO**

O nosso projeto foi desenvolvido junto de um grupo de crianças em contexto pré-escolar. Assim, procedemos à caracterização geral do contexto e do grupo, no sentido de facultar uma visão geral da realidade vivida na prática pedagógica. A observação atenta do grupo permitiu identificar uma criança que parecia apresentar uma baixa autoestima e que nos colocava algumas interrogações relativamente à melhor forma de apoiar o desenvolvimento e bem-estar desta criança. Desta forma, passa-se para a apresentação do caso da criança identificada como MF, abordando-se, de forma mais detalhada, as razões da escolha desta criança como nosso estudo de caso e descrevem-se algumas das iniciativas tomadas. Assim, e considerando o conhecimento que construímos em relação a MF, segue-se a apresentação dos nossos objetivos de intervenção, estratégias utilizadas e atividades pontuais realizadas com vista à promoção da autoestima, junto de MF e do grupo em geral, e consequente reflexão sobre a qualidade da intervenção pedagógica.

Por fim, visto que o SAC foi um instrumento auxiliar ao longo de todo este processo investigativo, o ponto referente à análise dos dados recolhidos remete para a análise global da evolução do grupo em geral, em termos de bem-estar emocional e implicação, e para a análise global da evolução de MF, também em termos de bem-estar, implicação e autoestima, tendo em conta as diversas manifestações e comportamentos da criança ao longo de toda esta caminhada.

## **8. Metodologia**

O trabalho empírico que se apresenta tem uma natureza qualitativa, assumindo-se como um estudo de caso, que visa aumentar a nossa compreensão sobre a situação em análise e produzir mudanças relativamente à situação identificada. Em linhas gerais, identificada uma criança que apresentava níveis baixos de bem-estar e de implicação, evidenciando também alguns problemas de autoestima e de competências sociais ao nível da resolução de conflitos entre pares, procurou-se levar a cabo um conjunto de iniciativas e protagonizar atitudes que contribuíssem para a promoção do seu bem-estar, investindo na construção positiva da sua autoestima.

Assim, as nossas questões de partida foram:

- Como trabalhar de forma inclusiva, apoiando uma criança em dificuldades, num contexto de jardim de infância, sem descurar todo o grupo?
- Como promover bem-estar numa criança que evidencia uma baixa autoestima?

Neste processo reflexivo e investigativo, os dados observados e analisados são o material a partir do qual o educador/investigador tenta fazer emergir a sua conclusão ou resposta (Freeman, 1998). São os dados observados que permitem, a quem está de fora, perceber como o educador/investigador chega às interpretações que faz e, consequentemente, às respostas ou conclusões obtidas.

O nosso estudo de caso reveste-se de algumas características de investigação-ação pois procura-se perceber a melhor forma de responder a um determinado problema identificado na situação educativa, envolvendo uma intervenção na situação real que vai sendo ajustada em função dos dados ou resultados que vão emergindo. Para o autor McKernan (1998, cit. in Máximo-Esteves, 2008, p. 20) “a investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”.

Contudo, é impossível compreender a complexidade inerente ao conceito de investigação-ação através da definição de apenas um autor, pois são vários os autores que perspetivam uma definição sobre esta abordagem.

Para além de McKernan (1998), Lomax (1990, cit. in Coutinho et. al., 2009, p. 360) define investigação-ação “como uma intervenção na sua prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Watts (1985, cit. in Coutinho et. al., 2009) refere que a investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, utilizando técnicas de investigação. O que melhor caracteriza e identifica a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma ação que visa a transformação da realidade e, consequentemente, produzir conhecimentos relativos às transformações resultantes da ação (Hugon & Seibel, 1988; Barbier, 1996, cit. in Coutinho et. al., 2009, p. 362).

Os autores Cohen & Manion (1985, cit. in Bisquerra, 1996) afirmam que este tipo de investigação é adequado sempre que se requer um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica. O autor Bisquerra (1996) acrescenta à definição de Cohen & Manion (1985), que a investigação-ação se trata de um processo planificado de ação, observação, reflexão e avaliação. Assim, o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o educador/professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como, também, para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (Coutinho et. al., 2009). Esta abordagem vai ao encontro do que é proposto no Sistema de Acompanhamento das Crianças, vulgo o SAC (Portugal & Laevers, 2010).

Em suma, a investigação-ação é concebida, atualmente, “como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes” (Máximo-Esteves, 2008, p. 42). Decorre no contexto em que o investigador está inserido e parte de questões práticas ou problemas com os quais se depara no seu quotidiano profissional.

Um estudo de caso, segundo Bisquerra (1996), consiste numa análise em profundidade de algo considerado individual, na qual se observam as características de uma unidade individual como, por exemplo, um sujeito. Caracteriza-se como sendo “uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p. 2).

O estudo de caso tem vantagens e desvantagens. É vantajoso pelo facto de produzir informação de fácil entendimento, facilitando a compreensão e comunicação entre os principais intervenientes; focar pontos únicos que se perderiam num estudo de larga escala; relatar ao pormenor, a situação em estudo, proporcionando uma maior compreensão da realidade. Em relação às desvantagens, o estudo de caso é limitado na objetividade, pelo facto dos resultados não serem generalizáveis, além de que se pode alongar no tempo, dificultando a parte prática (Abreu, 2012).



No nosso estudo de caso a observação afigura-se como determinante. Segundo Máximo-Esteves (2008), a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, ajudando a compreendê-los. É uma capacidade que, sendo natural, tem de ser treinada pelo investigador. Todavia, a autora acrescenta que a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática, ou seja, aprende-se a observar praticando.

Essencialmente, realizámos uma observação direta e participante, pois “o investigador deve em primeiro lugar integrar-se no grupo, comunidade ou instituição em estudo, para, uma vez aí, ir realizando uma dupla tarefa: desempenhar algumas rotinas dentro do grupo, como se a ele pertencesse, ao mesmo tempo que vai recolhendo os dados de que necessita para a investigação.” (Vilelas, 2009, p. 273). Por outras palavras, existiu a integração na realidade vivida no contexto de prática pedagógica, participando e estabelecendo relações na vida de um grupo, procurando-se não perturbar o funcionamento normal dos acontecimentos.

Definido o objeto/sujeito/criança a observar e estudar, passou-se para o passo seguinte de decidir como efetuar o registo das observações. Desta forma, decidiu-se recorrer às fichas do SAC enquanto instrumento organizador do processo de observação, registo, avaliação-reflexão-ação, dando atenção a dimensões como o bem-estar emocional, a implicação e o desenvolvimento, assumindo que a qualidade da oferta educativa tem efeitos nestas mesmas dimensões. O SAC suporta o desenvolvimento de condutas do educador que se norteiam não só pelos resultados mas também pela atenção à qualidade de vida da criança no contexto educativo. A utilização do SAC permitiu: “obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspetos que requerem intervenções específicas” (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

Para além do recurso ao SAC, realizou-se uma entrevista à mãe de MF, com vista a conhecer melhor a vida familiar e o temperamento da criança. Para os autores Ketele & Roegiers (1993, p. 22) “a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”. Devido à dificuldade em tomar notas durante a entrevista, perguntou-se à

mãe se autorizava a gravação da conversa. Com a sua autorização, o gravador permitiu uma recolha de dados mais fidedignos, seguindo-se, tal como sugerido por Bogdan & Biklen (1994), a sua transcrição pouco depois de a sessão ter sido gravada, de maneira a que a sua reconstituição fosse mais fácil.

Tratou-se de uma entrevista informal, semiestruturada. Estas entrevistas “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação” (Jorgensen, 1989, cit. in Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Máximo-Esteves (2008, p. 96) refere que “a entrevista semiestruturada está orientada para a intervenção mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos.”. O autor acrescenta, ainda, que ocorre numa só sessão e tem como ponto de partida um guião estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador (Cf. Anexo 1).

## **9. Caracterização do contexto de estágio**

A prática pedagógica supervisionada ou estágio, pela sua própria natureza, desenrola-se, maioritariamente, em contexto real sob orientação da instituição formadora, em parceria com os jardins de infância e com as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, protocoladas com a Universidade de Aveiro. Refere-se a um período de formação que tem como finalidade proporcionar um conjunto diversificado de experiências de prática, duplamente supervisionadas, isto é, pelo orientador da instituição de formação (Universidade) e pelo orientador cooperante, que nos acolhe na sua turma da qual é responsável. Nesta componente de formação organizamo-nos em díades, sempre que possível, tendo em vista a resolução partilhada e solidária dos problemas resultantes da prática e o desenvolvimento de competências interpessoais e de práticas colaborativas.

Com a finalidade de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de competências de intervenção que permitam trabalhar, quer com conteúdos específicos das diferentes áreas de conteúdo e curriculares, com diferentes níveis de complexidade, quer com crianças em diferentes fases do seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, cada

grupo de estágio desenvolve as suas experiências de prática em contexto de jardim de infância e de escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proporcionando diferentes vivências de situações educativas.

Desta forma, o estágio decorre em dois semestres, na qual cada grupo desenvolve um semestre de prática em contexto de jardim de infância e outro em contexto de escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estágio obedece a um critério regulador, por fases de complexidade crescente, a saber:

Fase I: Observação dos contextos de ação para conhecimento e caracterização da realidade pedagógica, considerando o meio envolvente, a instituição e suas dinâmicas bem como as crianças e os adultos com a qual temos oportunidade de trabalhar.

Fase II: Intervenções intencionais em grupo, com uma curta duração (uma parte do dia). Sendo um trabalho em díade, nesta fase, uma estagiária intervém intencionalmente de manhã e a outra estagiária de tarde, e vice-versa.

Fase III: Intervenção de ação individual, com a duração de um dia completo e alternada entre os elementos da díade.

Fase IV: Intervenção de ação individual, com a duração de dois dias e meio (de 2.ª a 4.ª feira) e alternada entre os elementos do grupo.

Se no 1.º semestre tivemos oportunidade de trabalhar numa turma de 3.º ano de um Agrupamento de Escolas da cidade de Aveiro, entre os meses de fevereiro e junho de 2013, dois dias e meio por semana, no 2.º semestre, a nossa prática pedagógica (e o estudo que aqui se apresenta) decorreu num jardim de infância de um Agrupamento de Escolas da cidade de Aveiro, entre os meses de setembro e dezembro de 2013, dois dias e meio por semana. Tivemos oportunidade de estagiar numa sala de educação pré-escolar, heterogénea, com 24 crianças, uma educadora e uma assistente operacional.

### 9.1. Caracterização geral do jardim de infância

O jardim de infância situa-se num espaço rural-urbano e as atividades predominantes da população local são as indústrias (cerâmica, madeiras e extrusão de alumínio), o comércio em geral (setor de mobiliário), serviços (bancos, farmácias, hotelaria e restaurantes) e a agricultura que, para muitas famílias, funciona como uma segunda ocupação, com vista ao equilíbrio do orçamento familiar.

O jardim de infância acolhe dois grupos de educação pré-escolar, encontrando-se alojado num edifício construído de raiz, com uma arquitetura contemporânea, contendo amplas janelas que conferem uma maior dimensão e abertura para o espaço exterior, assim como uma excelente luminosidade. Encontra-se em funcionamento desde maio de 2004, reunindo boas condições para a ação educativa.

Em termos físicos, o espaço interior encontra-se equipado de modo a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, oferece-lhes amplas oportunidades de aprendizagem. Este encontra-se bem organizado, havendo preocupação na forma como os diversos materiais e recursos estão dispostos. O mobiliário é adequado ao tamanho das crianças e os materiais estão ao dispor e ao alcance das crianças, promovendo a sua autonomia. A sala é bem iluminada, com vista e acesso para o exterior (Cf. Ilustração 2).



Ilustração 2 - Sala A

Tanto no interior da sala (Cf. Ilustração 3) como no exterior da mesma (Cf. Ilustração 4), existe uma parede composta por um placard onde estão expostos os vários trabalhos realizados pelas crianças.



Ilustração 3 - Placard do interior



Ilustração 4 - Placard do exterior

A parede da sala comum com a do WC (Cf. Ilustração 5) tem uma pequena janela que permite ter acesso visual ao que as crianças estão a fazer, possibilitando assim que estas possam ir ao WC sem o acompanhamento do adulto (Cf. Ilustração 6).



Ilustração 5 - Banca da sala



Ilustração 6 – Casa de banho da sala A

O contexto é rico e diversificado, estando todas as áreas equipadas com uma quantidade e qualidade significativa de materiais e equipamentos, entre os quais jogos diversificados, adequados e estimulantes; alguns livros de diversos géneros e temáticas que a educadora vai colocando na biblioteca à medida que os explora; variados utensílios de cozinha, bonecos, roupas (Cf. Ilustração 7), comida de plástico, entre outros. Tudo isto se

traduz, assim, num espaço agradável, aconchegante, onde as crianças se sentem perfeitamente à vontade.



Ilustração 7 - Área da casinha

O espaço exterior (Cf. Ilustração 8) é circundado por uma vedação, existindo uma zona cimentada e outra térrea, utilizada como recreio e para realização de atividades no exterior com as crianças. Trata-se de um espaço amplo mas com poucas áreas cobertas o que dificulta os recreios em dias de chuva.



Ilustração 8 - Recreio exterior

O espaço exterior tem à disposição das crianças alguns materiais que estimulam o desenvolvimento da motricidade e equilíbrio (ex. balancés, pneus, escorregas, triciclos, trotinetes, entre outros) (Cf. Ilustrações 9, 10 e 11). Contudo, estes materiais não existem em número suficiente para todas as crianças, uma vez que os dois grupos de pré-escolar

fazem o recreio ao mesmo tempo. Para colmatar esta insuficiência de recursos no exterior, as crianças, por exemplo, quando querem andar de bicicleta pedem ao colega que a está a utilizar se podem ser a seguir. Caso as duas crianças não consigam entender-se, o adulto intervém de maneira a facilitar o entendimento entre as duas.



Ilustração 9 - Recursos do exterior (a)



Ilustração 10 - Recursos do exterior (b)



Ilustração 11 - Recursos do exterior (c)

O clima relacional é acolhedor, descontraído e de colaboração entre todos os profissionais, permitindo a elaboração conjunta de projetos que envolvem as famílias e ligam as crianças à comunidade envolvente<sup>1</sup>. Percebe-se o investimento que no jardim de infância se faz com vista a trabalhar-se em conjunto com as famílias, correspondendo ao enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 22) “incentivar a participação das famílias no processo educativo e

---

<sup>1</sup> A título de exemplo, referimos o projeto de elaboração das coroas de Natal pelas famílias de cada criança, coroas estas que, posteriormente foram expostas para que as pessoas da comunidade pudessem apreciar o trabalho realizado.

estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”. Também parece ser significativa a ligação com a valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, situada ao lado do edifício do jardim de infância, nomeadamente no festejo de datas importantes, por exemplo o São Martinho ou o Natal, como também no recreio. Nestes momentos de brincadeira, as crianças mais pequenas têm a oportunidade de brincar com as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que muitas são familiares (irmãos e primos) ou já frequentaram o jardim de infância.

Os adultos parecem demonstrar atitudes de cooperação e de escuta. São gentis, demonstram carinho e respeito pelas crianças e estimulam o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre si e as crianças. Assim, pode dizer-se que as crianças se sentem bem recebidas e pertencentes àquele contexto, transmitindo, em relação ao adulto, um sentimento de confiança, companheirismo, afetividade, segurança e respeito.

A educadora privilegia os momentos de diálogo, sendo dada a possibilidade às crianças de se exprimirem e partilharem a sua opinião.

As crianças têm várias oportunidades para escolherem aquilo que vão fazer. Apesar de as áreas de interesse estarem limitadas a um certo número de crianças, isso não parece condicionar a organização e dinâmica dentro da sala, pois as crianças quando veem que já estão muitas numa certa área já não vão para lá brincar, optando por outra área.

A planificação das atividades parece ser, geralmente, decidida pela educadora que procura incluir os interesses que possam surgir nas crianças nos momentos de diálogo. Algumas atividades são realizadas com o intuito de todos participarem e costumam ser feitas em grupos de crianças divididas de acordo com a idade. Contudo, caso alguma criança demonstre desagrado em realizar uma determinada atividade poderá continuar com a sua brincadeira e não participar naquela atividade sugerida pela educadora, realizando-a mais tarde.

Os momentos de rotina são bem explícitos e já conhecidos por todas as crianças, sendo que estas circulam autónoma e espontaneamente. A sala está organizada segundo uma rotina diária explícita e bem estruturada, suficientemente flexível para ser alterada consoante as necessidades das crianças. Por exemplo, na marcação do dia no calendário ou na contagem das crianças, que fazem parte da rotina, caso as crianças queiram falar de outros temas, estas atividades realizam-se ou noutra altura do dia ou não se realizam. A sequência temporal dos acontecimentos é conhecida das crianças, que sabem sempre o que



se sucede ao longo do dia (ex. sabe quando é hora de comer). A educadora e a assistente operacional vão intervindo de forma a facilitar as transições entre as atividades.

Na organização do dia, a nosso ver, seria importante que algumas crianças pudessem dormir depois da hora de almoço. Uma vez que o contexto não tem uma área criada para este momento, algumas crianças depois da refeição ficam cansadas e inquietas, situação que se prolonga pela tarde.

## 9.2. Caracterização geral do grupo de crianças

O nosso grupo de crianças é um grupo heterogéneo, composto por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos (Cf. Quadro 4).

		Género	
		Masculino	Feminino
Idade	3 anos	0	4
	4 anos	4	7
	5 anos	6	2
	6 anos	1	0

Quadro 4 - Caracterização do grupo alargado

Dada a heterogeneidade etária existente, facilmente se observam momentos em que as crianças mais velhas ajudam as mais novas, estimulando o seu desenvolvimento. A adaptação das crianças ao jardim de infância, em particular das mais novas, foi globalmente fácil, observando-se a exploração e descoberta das potencialidades dos espaços. As crianças mais velhas demonstram, sobretudo, interesse por áreas ou atividades específicas (por exemplo a expressão plástica, como o desenho, recorte ou colagem; a informática, utilizando o computador, e as construções com legos). Embora a heterogeneidade do grupo exija uma oferta muito variada e estimulante, percebendo-se necessidades e interesses muito diferentes entre as crianças, verifica-se uma tendência para

a oferta de atividades dirigidas ao grande grupo, sendo mais reduzida a realização de atividades específicas para algumas crianças em particular.

Quando as questionamos acerca do jardim de infância, referem que gostam de fazer recortes, brincar na casinha, fazer desenhos e pinturas, brincar com os colegas, brincar no exterior, brincar com os jogos e existem algumas crianças que referem que gostam de tudo no jardim de infância. Por outro lado, quando questionadas sobre o que menos gostam, mencionam que não gostam de jogar às lutas, de brincar às pistolas, que falem alto ou façam barulho, de realizar desenhos e que tirem um objeto que estejam a brincar.

A opinião das crianças acerca do jardim de infância demonstra que gostam do contexto, que a existência de várias áreas lhes permitem, ao longo do dia, trabalhar e brincar em inúmeras atividades, com diferentes recursos. Dos aspetos menos positivos mencionados fazem parte os comportamentos de algumas crianças, nomeadamente o gritar e o lutar, que não é do agrado de todo o grupo. Se pudessem alterar algo no jardim de infância, as crianças dividem-se entre existirem mais computadores, marcadores novos, brinquedos que falem, ter as bonecas de casa na sala, baloiços no exterior, haver barbies e jogos de manta.

Em relação à avaliação feita no início do ano letivo (18 de outubro de 2013) ao funcionamento global do grupo (Cf. Quadro 5), em termos de implicação e bem-estar, encontramos um grupo que, em termos gerais, apresenta níveis médios e altos de bem-estar, predominando os valores 3 e 4 (aproximadamente 3,4); ao nível dos valores de implicação verifica-se o mesmo, predominando os mesmos valores (aproximadamente 3,1). Concluimos que os níveis médios obtidos, embora situados perto do nível médio considerado aceitável – 3,5 – não o atingem, o que significa que, globalmente, a qualidade da oferta educativa necessita de maior investimento.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
Nomes <sup>2</sup>	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
<b>C1</b>			X						X				Dificuldades de visão (usa óculos)
<b>C2</b>				X					X				
<b>C3</b>			X						X				Alérgica a canela
<b>C4</b>			X						X				
<b>C5</b>				X						X			
<b>C6</b>				X						X			
<b>C7</b>			X						X				
<b>C8</b>			X					X					
<b>C9</b>			X					X					
<b>C10</b>			X					X					
<b>C11</b>				X							X		
<b>C12</b>			X					X					Por opção da mãe não entrou no 1.º CEB
<b>C13</b>			X						X				
<b>C14</b>				X					X				
<b>C15</b>				X					X				
<b>C16</b>				X					X				
<b>C17</b>				X						X			
<b>MF</b>		X						X					Nova no JI, vindo de outro JI. Níveis de BEE e I baixos, baixa autoestima, discurso negativo.
<b>C19</b>			X						X				
<b>C20</b>			X						X				
<b>C21</b>			X						X				
<b>C22</b>				X						X			Alérgico à lactose
<b>C23</b>				X						X			Alérgico à lactose
<b>C24</b>				X						X			

**Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)  
**Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas  
**Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência na escola (níveis altos)

Quadro 5 - Ficha 1g do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010)

<sup>2</sup> Ao longo do projeto trabalhámos com o grande grupo, pelo que no decorrer do trabalho as mesmas serão referenciadas através de um código, de C1 a C24, de maneira a garantir o seu anonimato.

Globalmente, o grupo demonstra reduzido interesse nos momentos de grande grupo e prefere os momentos de brincar livre, sobretudo no exterior. Em geral, em momentos de grande grupo (como é o caso do momento de acolhimento na manta), os níveis de implicação são baixos, visíveis pela dificuldade que as crianças têm em permanecer sentadas e a ouvir os outros, conversando sobre o brinquedo preferido ou contando novidades. Nestes momentos, as crianças perguntam frequentemente quando é que podem ir brincar nas diversas áreas ou “ir brincar lá para fora”.

Pela observação e interação desenvolvidas nas primeiras semanas da prática pedagógica foi possível caracterizar o grupo como coeso, dinâmico e com um relacionamento saudável. As crianças evidenciam prazer e satisfação nas relações que estabelecem entre si e parecem desfrutar bem do programa educativo em oferta, manifestando, frequentemente, interesse em participar nas atividades propostas pelo adulto.

As crianças estão em fase de conhecimento e de aprendizagem na gestão das suas emoções, aprendendo a reconhecer fragilidades e aptidões, estabelecendo laços afetivos com os outros (adultos e colegas). Por vezes, as crianças ainda não são capazes de lidar adequadamente com as suas emoções como raiva ou medo, parecendo ser importante trabalhar o seu autocontrolo.

Algumas crianças demonstram níveis baixos de implicação. De entre todas as crianças do grupo, uma captou a nossa atenção e preocupação, a MF. A criança apresentava vários medos, por vezes desproporcionados, e manifestava evitamento na realização de algumas atividades, como no desenho, apresentando um discurso negativo (“não sou capaz”), o que parecia indiciar uma baixa autoestima. Tornou-se claro que esta criança necessitava de uma maior atenção da nossa parte e que seria pertinente um acompanhamento mais próximo com vista a ajudar a criança a sentir-se melhor no contexto e a confiar em si própria e nos outros. Assumimos que se a sua autoestima melhorasse, muito provavelmente, os seus níveis de bem-estar emocional e implicação aumentariam.

De salientar que as outras crianças que demonstraram níveis baixos de bem-estar e implicação foram acompanhadas e estudadas pela minha parceira de diáde.

## 10. Caracterização de MF

Na observação inicial de MF, assinalámos níveis de implicação baixos e uma postura neutra, não existindo sinais claros que indicassem propriamente tristeza ou prazer. Apesar de não demonstrar sinais claros de mal-estar, revelava tensão sempre que o seu espaço era invadido, por exemplo, por outras crianças que não conhecia tão bem ou por pessoas que estivessem mascaradas. Também foram várias as situações em que se percebia a ansiedade ou receio por não se sentir capaz na concretização de determinadas atividades, sobretudo de expressão plástica. Neste tipo de atividades, muito frequente no contexto pré-escolar, os seus níveis de implicação eram, por conseguinte, baixos.

Sabendo que a criança tinha frequentado no ano letivo anterior outro jardim de infância, tornou-se importante conhecer um pouco melhor a razão da mudança para o atual jardim de infância e alguns outros aspetos da história de vida daquela criança. Como tal, entendemos ser importante a realização de uma **entrevista** à mãe (Cf. Anexo 1) que nos ajudasse a conhecer um pouco da sua vida familiar e temperamento, como é a MF em casa, as relações que tem com os familiares e como foi a passagem pelo antigo jardim de infância.

Assim, a partir da **entrevista** realizada coligimos a seguinte informação:

MF é uma criança de 4 anos, residente em Aveiro, que vive com a família (pais e duas irmãs mais velhas). Ambos os pais estão empregados e, devido às profissões que exercem, não têm horários fixos, existindo dias que saem cedo de casa e outros em que chegam mais tarde. Dada esta situação, a MF permanece no jardim de infância desde a sua abertura até ao fecho, frequentando o horário de prolongamento. Foi descrito um bom relacionamento com os pais e irmãs, que nos tempos livres procuram realizar atividades e brincadeiras conjuntas. O relacionamento positivo estende-se à restante família, com exceção de uns primos de MF. Na relação com estes primos, verificam-se lutas e conflitos recorrentes. Porém, a mãe referiu que após a entrada no atual jardim de infância, estes comportamentos têm vindo a desaparecer.

Apesar de, durante a gestação, a mãe da MF ter necessitado de repouso total e o parto ter sido por cesariana (opção da mãe), a mãe não estabelece qualquer relação entre estas ocorrências e as dificuldades identificadas na criança.

Para a mãe, a principal preocupação é a agressividade da filha, sublinhando o facto de as suas primeiras palavras terem sido “Não”, “Não sei” e “Não consigo”.

Sobre a adaptação ao novo jardim de infância e as razões da mudança, a mãe referiu que a MF frequentou o jardim de infância anterior desde os 3 meses até aos 3 anos, adaptando-se bem, sendo, inclusive, a líder da sala. Esta liderança era considerada perturbadora e, frequentemente, era colocada no canto da sala sozinha. A par desta atitude dos adultos de exclusão da MF das atividades, de uma certa rejeição e de pouca estimulação, era passada informação à mãe de que a filha era problemática. Contudo, estas informações transmitidas à mãe não coincidiam com os relatórios do pediatra.

Neste contexto adverso, a mãe da MF decidiu, apesar de alguns receios, mudar a criança de jardim de infância. A MF conheceu, então, uma nova realidade, que lhe exigiu um esforço de adaptação a um novo contexto, a outras pessoas, novos colegas e a uma nova educadora. A mãe diz sentir melhorias na filha e considera que no novo jardim de infância, até ao momento, se está a fazer um bom trabalho.

Para além da entrevista, utilizando as várias **fichas de natureza individual apresentadas no SAC**, procurámos aprofundar o nosso conhecimento e compreensão em torno desta criança.

Neste sentido, e no âmbito da nossa avaliação diagnóstica, ficou patente que a MF manifestava claros sinais de baixa autoestima, insegurança e desconforto, sobretudo em situações de exposição em grande grupo. Quando inserida num grupo mais pequeno tornava-se mais colaborante, menos inibida. Em situações em que estava implícito a manifestação de sentimentos e/ou ideias, linguagem expressiva, denotou-se na MF alguma ansiedade ou mesmo receio em participar por se sentir menos capaz que os outros, optando muitas vezes por não participar e adotando uma postura passiva. Esta dificuldade em expressar sentimentos/ideias e postura passiva associava-se a níveis de implicação baixos e evidenciava o seu frágil sentido de valor pessoal e autoconfiança, em contexto de grupo. Evitava experimentar novas atividades e ficava hesitante quando as atividades envolviam o toque do corpo, recusando-se a participar em algumas atividades de grupo. Frequentemente, adotava atitudes agressivas com os colegas quando estes lhe tocavam, empurrando-os ou beliscando-os. Relativamente ao sentido de responsabilidade e

assertividade, a MF não parecia compreender as consequências dos seus comportamentos e, por sua iniciativa, não pedia desculpa. Contudo, quando tinha alguma dificuldade em executar uma atividade pedia ajuda a um adulto. Distraía-se facilmente quando não se sentia capaz de fazer algo e quando não tinha o acompanhamento de um adulto. A falta de empenho e motivação estava presente em muitas atividades do dia-a-dia e, no início de algumas atividades, a MF necessitava sempre de mais orientação e apoio por parte de um adulto, solicitando esta ajuda e querendo que o adulto estivesse perto dela a dar indicações. Preferia sempre atividades que envolviam alguma destreza motora, bem como puzzles e brincar ao “faz-de-conta”, inibindo-se perante atividades de expressão verbal.

No que toca à linguagem, a MF apresenta ainda um vocabulário pobre, dificuldade de articulação nas palavras, bem como alguma gaguez quando se dirigia ao adulto, tendo muito presente no seu vocabulário as expressões “não sei”, “não sei fazer” e “não consigo”.

De uma forma geral, a MF era uma criança que se sentia desconfortável e insegura em grupo, preferindo ouvir a intervir.

Neste quadro, trabalhar com vista a promover a autoestima da criança e o seu bem-estar, investindo na promoção do seu sentido de segurança e autoconfiança associado ao sentimento de competência e crescente sentido de valor pessoal, afigurou-se como o nosso principal objetivo.

Neste processo, foi para nós claro que não podíamos descurar a atenção a todas as crianças, procurando compatibilizar a intervenção individual com a intervenção dirigida a todo o grupo (abordagem inclusiva), assumindo que propostas de qualidade para todo o grupo beneficiavam igualmente a MF e vice-versa.

## **11. Descrição da intervenção**

O projeto surgiu a partir das observações efetuadas no grupo de crianças, e foi implementado com o intuito de compreender como pode ser, no dia-a-dia, o trabalho e a atitude do adulto com crianças que apresentam mal-estar emocional, associado a uma baixa autoestima.

Assumindo que muitas das aprendizagens das crianças acontecem por observação e imitação, cabe ao educador adotar atitudes positivas que funcionem como referência comportamental para as crianças. Como complemento a esta atitude do educador e a uma permanente preocupação em reforçar positivamente os comportamentos adequados da criança, desenvolveram-se algumas atividades exploratórias no sentido da promoção da autoestima das crianças, com especial destaque para a MF. A partir daqui procurou-se perceber se e como a nossa atitude e intervenção ajudaram a MF, lida esta melhoria através de um aumento dos níveis de bem-estar e de implicação.

Porque a qualidade da nossa intervenção junto de todo o grupo foi uma preocupação constante, procurámos acompanhar o grupo olhando os níveis de implicação e de bem-estar globais, que, inicialmente, se situavam num nível inferior a 3,5. O desafio era, portanto, elevar estes níveis de implicação e de bem-estar a um patamar considerado qualitativamente mais desejável<sup>3</sup>.

### **11.1. A Intervenção**

Os objetivos das nossas intervenções podem resumir-se do seguinte modo:

- Proporcionar momentos de exploração, expressão e comunicação dos sentimentos ou de outras necessidades;
- Promover o sentido de identidade e pertença ao grupo, desenvolvendo atitudes de autorrespeito e respeito pelo outro;

---

<sup>3</sup> Neste processo, importa referir que com a colega de estágio desenvolvemos um trabalho conjunto, tendo a colega dado uma atenção particular a outras crianças que, igualmente, suscitavam alguma preocupação.



- Promover o sentido de competência e de valor pessoal, aumentando a frequência e a qualidade das experiências de sucesso;
- Estimular a autoconfiança e o sentido de segurança de MF, pelo reconhecimento das suas capacidades e talentos, bem como pelo investimento em áreas em que tem possibilidades de melhorar;
- Estimular a capacidade de iniciativa, fazendo acreditar que é possível arriscar e ir mais longe.

Toda a intervenção foi sendo monitorizada com recurso ao SAC, em particular, no que respeita ao acompanhamento da criança em dificuldades, considerando o seu bem-estar, implicação e autoestima. Atendemos, igualmente, aos níveis de implicação e bem-estar de todo o grupo.

Destacamos o trabalho colaborativo da díade e da educadora cooperante. A conceção e criação de recursos materiais foram da responsabilidade da díade, consoante a intervenção e a atividade desenvolvida por cada elemento, sendo de referir que, sempre que se precisava de auxílio em termos materiais ou de encorajamento para uma boa realização da intervenção pedagógica, a educadora cooperante estava sempre presente.

Ao longo de toda a intervenção, defrontámo-nos sempre com diversas dúvidas e questões. Como se trabalha neste tipo de situação? Como conseguir ter uma atitude adequada? O que fazer para melhorar os níveis de bem-estar e implicação da criança? Porém, estas dúvidas foram em grande parte respondidas pela própria criança, pois a observação das suas dificuldades, das suas necessidades e dos seus interesses, e a forma como ia respondendo à nossa ação, foram fundamentais para orientar as nossas avaliações e tomadas de decisão em relação às atividades e estratégias a dinamizar.

Optou-se por se trabalhar em todos os domínios desenvolvimentais e curriculares, com especial enfoque na motricidade fina e grossa, nas expressões artísticas, na linguagem e na compreensão do mundo social, com atividades de dramatização, de jogos motores, de leitura, entre outras. Nas nossas atitudes procurámos sempre redobrar a nossa atenção em

relação à MF e mobilizar a nossa capacidade de empatia, adotando uma atitude permanente de encorajamento ou de reforço positivo sempre que merecido.

Além disso, foi dada especial atenção à escuta da criança, por exemplo, nos momentos de manta dávamos oportunidade para falar sobre as novidades, sobre o seu brinquedo, ou mesmo sobre alguma dúvida ou problema que tivesse ao longo do dia, como também nos momentos de desenho, através do qual falava sobre a família, sobre a brincadeira preferida, ou seja, consoante o desenho que estivesse a realizar. Na transmissão de segurança e proteção, por exemplo quando abordada a questão da higiene, um higienista oral foi à nossa sala falar sobre os cuidados a ter com os dentes e observou os dentes de todas as crianças. A MF ficou insegura perante o adulto desconhecido, tendo sido necessário um apoio da nossa parte (aconchego físico, palavras carinhosas e encorajadoras) no sentido de mostrar à criança que não existia nenhum perigo.

No favorecimento da “recuperação”, perante alguma situação falhada, explicava-se que podia voltar a tentar fazer o que não saiu como esperava. Por exemplo, numa tarefa em que lhe foi pedido o picotado de um desenho, a MF enganou-se e ao depararmo-nos com este engano explicámos-lhe, sem qualquer dramatismo e com muita naturalidade, como deveria fazer e que podia voltar a fazer, deixando a ideia que errar é algo que acontece com todos e que podemos sempre melhorar. Promoveu-se a transmissão de confiança para que se sentisse capaz e motivada perante o que podia dar, nomeadamente na realização de desenhos, área que a MF menos gostava. Nestas atividades, reforçávamos positivamente a criança (através das palavras e dos gestos) e ao sabermos, *a priori*, que esta era uma das áreas da qual tinha mais dificuldade estávamos mais próximas dela, de maneira a que sentisse que era capaz. Para além disto, trabalharam-se situações em que tinha que decidir, resolver problemas e controlar a própria conduta. Quando reagia com mais agressividade com os colegas, esclarecíamos que essa não era a melhor atitude a ter e procurávamos dar-lhe indicações claras sobre o comportamento adequado. Assim, num próximo conflito, a criança já saberia melhor como devia agir e resolver os seus conflitos, adotando um comportamento socialmente mais adequado. Nas primeiras semanas, a criança reagia com empurrões ou beliscava os colegas sempre que estes, supostamente, a importunavam. Nestas situações, o adulto explicava a MF que não era permitido magoar os colegas e que se estes a aborreciam ou “invadiam o seu espaço” ela em vez de bater deveria explicar que a estavam a incomodar, que era ela quem estava a brincar num determinado sítio e com

certos brinquedos e, eventualmente poderia pedir ajuda ao adulto. Por sua vez, o adulto conversava com as crianças em causa e explicava-lhes que não se podia magoar nem física nem verbalmente os outros, incentivando à tomada de perspectiva do outro e sugerindo que, quando os conflitos aconteciam, se pedisse desculpa uns aos outros.

Nas atividades orientadas que não iam ao encontro das capacidades de MF, a mesma recorria ao adulto dizendo que não sabia como fazer. O adulto assegurava-lhe que ela era capaz de realizar a tarefa e, caso se verificasse que tinha alguma dificuldade, explicava-lhe como devia fazer. Ao exigir esta presença contínua do adulto, os restantes adultos presentes na sala (ao todo eram 4), auxiliavam o grande grupo. Assim, quando a MF se sentia em dificuldades tinha por perto o apoio de um adulto na realização da tarefa e, conseqüentemente, a criança ia conhecendo sucessos e sentimentos de realização, à semelhança das outras crianças.

Ao longo das semanas fomos verificando evolução na sua capacidade em realizar atividades da área de expressão plástica, algo que inicialmente era claramente rejeitado. A criança passou a manusear a tesoura, fazer recortes, colagens e, por iniciativa própria, a realizar desenhos, o que não acontecia antes.

Porém, com o passar do tempo, colocou-se a dúvida se o adulto estava a dar atenção a MF ou a ser subjugado à mesma? Assim, passámos a controlar o nosso ímpeto para ir ao encontro da MF sempre que esta evidenciava alguma dificuldade. Assim, quando a criança dizia que não sabia fazer, o adulto explicava e dizia-lhe que, passado uns minutos, voltava para ver o trabalho que tinha feito. De início, a criança estava reticente, chamava pelo adulto e não avançava na tarefa. Mas ao verificar que, mesmo estando longe, o adulto olhava para ela e dava-lhe reforços positivos dizendo-lhe que era capaz ou o que estava a realizar estava correto, a criança ia realizando a tarefa evidenciando cada vez mais autonomia. Ao fim de algum tempo, certa da presença desse apoio e estímulo, começou a realizar as tarefas sem necessitar da presença contínua do adulto.

Por último, quando a criança revelava tensão, desconforto e até mesmo pânico (situações que ocorreram no dia das bruxas, quando um adulto entrou mascarado na sala, e com a presença do Pai Natal), havendo choro, gritos e desorientação, a criança procurava o nosso conforto e colo para se sentir protegida. Durante este momento, o adulto explicava-lhe que toda aquela situação não era real, que era uma pessoa mascarada, que ela estava

protegida, que às vezes nos assustamos, mas que aquela situação era a fazer de conta e que logo o mascarado se ia embora, e ela ia ficando mais apaziguada.

Como complemento a todo o processo descrito realizaram-se 4 atividades que se apresentam de seguida.

### **Atividade 1. *A teia dos elogios***

<b>Atividades</b>	<b>Características</b>	<b>Objetivos</b>
<i>A teia dos elogios</i> (25 de novembro)	Trabalho na área de formação pessoal e social em articulação com o domínio da linguagem oral, procurando promover uma autoestima positiva  Em grande grupo	Identificar qualidades nos outros e elogiar

Quadro 6 - Caracterização da atividade 1. *A teia dos elogios*

Esta atividade foi desenvolvida dentro da sala, em grande grupo, criando-se um espaço livre de mesas, cadeiras e brinquedos, para que as crianças se sentassem no chão formando um círculo.

#### **Descrição da atividade:**

A atividade iniciou-se com uma breve explicação às crianças sobre o que consistia um elogio. Um elogio consiste numa expressão ou palavra de opinião favorável ou admiração por algo ou alguém (Costa et. al., 2002), por outras palavras, traduz-se numa manifestação verbal benéfica à pessoa a quem nos dirigimos, por exemplo, dizendo-lhe que é: simpática; querida; trabalhadora, entre outros. O adulto ainda explicou as regras da atividade, em que as principais consistiam em não repetir o elogio já mencionado por outra criança e saber “escutar” atentamente o outro, respeitando a vez de cada um. De maneira a salvaguardar a não repetição na escolha dos colegas, a atividade foi realizada com recurso a um novelo de lã. Aleatoriamente, o adulto deu o novelo de lã a uma criança que escolheu

o colega a quem queria dar um elogio. Segurou na ponta de lã e deu o novelo ao colega (Cf. Ilustração 12), tecendo-lhe um elogio e, assim, sucessivamente até à última criança que teceu um elogio à primeira criança (Cf. Ilustração 13). As crianças, no final, quiseram, também, dar elogios aos adultos presentes na sala.

Alguns dos elogios mencionados pelas crianças, ao longo da atividade, foram: bonito, amigo, carinhoso, linda, gira, corajoso, brincalhão, entre outros. MF escolheu uma colega e teceu-lhe o seguinte elogio: “A C é fofa”.



Ilustração 12 - Crianças durante a atividade  
*A teia dos elogios*



Ilustração 13 - Fim da atividade *A teia dos elogios*

### **Análise da atividade:**

Apesar de o novelo ter passado por todas as crianças, e as mesmas terem dado um elogio ao colega, foi necessário a intervenção do adulto em algumas ocasiões. O facto de ser uma atividade em que uma das regras era muito complexa, nomeadamente *Não dizer um elogio repetido*, fez com que algumas crianças tivessem mais dificuldade em dar um elogio diferente ou sinónimo daquele que tinham pensado, em particular as crianças mais pequenas. Assim, consideramos que numa próxima oportunidade seria necessário modificar as regras ou realizar esta atividade com um grupo mais pequeno, provavelmente com as crianças mais velhas, incluindo a criança MF. Além disso, ao ser realizada com um grupo mais pequeno, provavelmente não existiriam tantas distrações, pois as crianças não estariam tanto tempo à espera que o colega falasse.

MF revelou bem-estar emocional e interesse em participar, revelando implicação na atividade. Apesar da sua dificuldade ao nível da linguagem, quando chegou a sua vez de

falar não pareceu envergonhada e até fez um comentário diferente dos até então mencionados, sem o auxílio do adulto. Provavelmente, ao verificar que os colegas falavam e estavam à vontade com a atividade, e que a esta não envolvia grande exposição nem era demasiado “arriscada”, a MF não se sentiu particularmente observada e elogiou a amiga, sentindo-se capaz. MF revelou uma participação ativa e interessada, ficando satisfeita quando o elogio que o colega lhe disse foi “A MF é brincalhona.”. Ao ser caracterizada positivamente pelo colega, a MF sentiu que, tal como os outros meninos, também ela tinha qualidades.

Durante a atividade houve cuidado por parte dos adultos em mostrarem disponibilidade e capacidade de escuta para com as crianças. Sempre que era preciso ajudavam as crianças a encontrarem aspetos positivos nos colegas demonstrando sensibilidade e criando-se um espaço estimulante, de pensamento e de expressão sobre as qualidades dos outros.

### **Atividade 2. Caixa mágica**

<b>Atividades</b>	<b>Características</b>	<b>Objetivos</b>
<i>Caixa mágica</i> (2 de dezembro)	Trabalho específico na área de formação pessoal e social em articulação com o domínio da linguagem oral, procurando promover uma autoestima positiva  Atividade realizada em pequeno grupo	Perceber a individualidade e importância de cada um

Quadro 7 - Caracterização da atividade 2. *Caixa mágica*

Esta atividade foi desenvolvida na sala do refeitório, num espaço com uma manta, onde as crianças e os adultos (duas estagiárias) se podiam sentar e escutarem-se.

### Descrição da atividade:

Considerando que na atividade anterior constatámos que o tamanho do grupo interferia negativamente na forma como a atividade decorria, nesta atividade envolvemos apenas MF e oito crianças com quem a minha colega de estágio realizava o seu estudo. Com um grupo mais reduzido tornou-se mais fácil observar e envolver as crianças na atividade e garantir que os seus objetivos eram melhor conseguidos. Perante as 9 crianças, o adulto questionou-as “Quem é a pessoa mais especial para ti?”. Neste sentido, procedeu-se a um levantamento de opiniões das crianças, tendo sido registados os seguintes comentários: A pessoa mais importante para mim é “o João Pedro”, “o meu pai”, “é o Pedro”, “o tio Fernando”. MF disse que a pessoa mais importante para ela era “a minha mãe”. Para responder a esta questão, algumas crianças tiveram que ter a ajuda do adulto, pois parecia não estarem a perceber a questão colocada quando diziam que a pessoa mais importante para eles eram os colegas. Quando a questão foi explicada pelo adulto “dos teus amigos, familiares, vizinhos, ..., quem é a pessoa que mais sentes saudades e gostas muito?” as crianças pensaram e responderam um familiar. Apesar da explicação, duas crianças mantiveram a sua resposta, que a pessoa mais importante para eles era um colega de sala.

De seguida, o adulto deslocou-se para um espaço mais reservado e chamou um a um, mostrando o que continha a caixa mágica (Cf. Ilustração 14). A mesma tinha no seu interior um espelho e quando a criança observava a sua própria imagem refletida no espelho, compreendia que a própria também era uma pessoa importante. Pedia-se que guardassem segredo até todo o grupo visionar a caixa mágica. Durante este processo, a MF teve receio do que podia estar dentro da caixa (Cf. Ilustração 15), tendo o adulto de colocar-se ao lado dela e explicar que nada de mal ia acontecer.



Ilustração 14 - Caixa mágica



Ilustração 15 - Criança durante a atividade Caixa mágica

Após observar o que continha teve vergonha de responder à questão “quem é que a caixa está a mostrar que é importante?” (colocada pelo adulto), sendo que após alguns minutos a criança disse “eu”.

Por fim, e após todos terem guardado segredo, juntou-se tudo novamente na manta e o adulto colocou a questão ao grupo “Quem é que a caixa mostrou que era importante?”, ao qual todos responderam “eu”. Estando todos satisfeitos por terem descoberto o segredo da caixa mágica (de que todos são importantes), o adulto colocou uma pergunta final “são importantes para quem?”. Neste sentido, procedeu-se a um levantamento de opiniões das crianças, tendo sido registados os seguintes comentários: Sou importante “para o meu tio”, “para o meu pai”, para a minha avó”, “para todos da família”. MF disse que era importante “para a minha mãe”.

### **Análise da atividade:**

No geral a atividade correu bem, as crianças pareceram ter compreendido o sentido da atividade e a mensagem que se queria transmitir - cada um deles era importante, único e especial, ainda que todos tenham qualidades e defeitos.

MF evidenciou sinais de algum desconforto relativamente à caixa mágica, pois era algo que desconhecia e não sabia o que continha. Auxiliada para ultrapassar esta dificuldade, ao olhar para o espelho e ver a sua imagem, foi elogiada pelo adulto, o que foi motivo de alegria para a criança. Pareceu ter compreendido que apesar de todos serem diferentes, cada um é importante para outras pessoas e que ela própria é uma pessoa importante e especial, verificando-se um sentimento de orgulho e de contentamento consigo própria.

O apoio do adulto foi essencial na transmissão de segurança às crianças e na prossecução da atividade. Foi importante a demonstração de sensibilidade e compreensão, apoiando as crianças, em particular MF que estava um pouco tensa e com alguma dificuldade em comunicar. Explicou que não existiam respostas certas nem erradas, que ela apenas deveria dizer o que via no espelho, sem preocupação mas, de facto, a criança estava inicialmente receosa e envergonhada. O adulto também teve uma atitude motivadora, neste caso, dando-lhe confiança, aceitando e valorizando-a enquanto pessoa, compreendendo as suas dificuldades e estimulando-a a responder.



### **Atividade 3. *Jogo dos abraços e Jogo da toca dos coelhos***

<b>Atividades</b>	<b>Características</b>	<b>Objetivos</b>
<i>Jogo dos abraços e Jogo da toca dos coelhos</i> (3 de dezembro)	Trabalho específico na área de formação pessoal e social em articulação com o domínio da motricidade grossa e do pensamento matemático, visando promover o cumprimento de regras, contacto corporal e interações positivas entre as crianças  Em grande grupo	Experienciar alegria e contactos físicos positivos através de um jogo de regras dirigido pelo adulto

Quadro 8 - Caracterização da atividade 3. *Jogo dos abraços e Jogo da toca dos coelhos*

Esta atividade foi desenvolvida na sala, uma vez que o tempo não permitia que fosse realizada no exterior, como inicialmente se tinha pensado. Criou-se um espaço livre de mesas, cadeiras e brinquedos, para que as crianças circulassem livremente pela sala.

#### **Descrição da atividade:**

Contrariamente às duas primeiras atividades realizadas, nas quais percebemos a importância de se trabalhar com um grupo mais pequeno, tanto a atividade 3 como a atividade 4 foram realizadas em grande grupo. Assumimos que são atividades que funcionam bem com um grupo grande pois, no caso dos jogos de movimento, permitem não só o controlo motor como, também, a socialização e a demonstração do que cada criança é capaz de realizar. Seria interessante a realização dos jogos no exterior, pois possibilitava que as crianças corressem e não estivessem confinadas a um espaço pequeno. No caso da atividade 4, as crianças gostam da “hora do conto” e desconheciam esta história, pelo que todo o grupo esteve calmo e atento. Além disso, permitem trabalhar aspetos comportamentais que fazendo especial sentido para as crianças em estudo por mim e pela minha colega de estágio, também são importantes para todo o grupo de crianças.

Antes de se iniciar a atividade o adulto explicou as regras do *Jogo dos abraços* (Cf. Ilustração 16), que consistia em o adulto dizer “abraço de 3”, “abraço de 4”, “abraço de 2”, etc. e as crianças tinham que abraçar outras crianças consoante o número dito. Assim, ao som de uma música, as crianças circulavam pelo espaço e, conforme aquilo que o adulto dizia, as crianças tinham que formar os respetivos grupos, abraçando-se.



Ilustração 16 - Crianças durante o *Jogo dos abraços*

No *Jogo da Toca dos Coelhos* (Cf. Ilustração 17), a turma estava dividida em duas partes, na qual uma eram as tocas e outra eram os coelhos. As crianças escolhidas para tocas deviam espalhar-se por todo o espaço e tomar a posição de pé, com as pernas afastadas e sem se mexerem. O adulto dava a ordem de gatinharem, pelo espaço, aos “coelhos” e quando ouvissem “coelhos às tocas” (dito pelo adulto), os “coelhos” colocavam-se de baixo das pernas das “tocas”. Para complexificar a atividade, pedia-se a algumas “tocas” para fecharem as pernas de maneira a que houvesse “coelhos” sem toca. Ao fim de quatro ou cinco jogadas, as crianças trocavam de posição, os “coelhos” tomavam o lugar das “tocas” e vice-versa. Para que o jogo corresse bem e todas as crianças pudessem desfrutar da atividade, as crianças tinham de cumprir as regras.



Ilustração 17 - Crianças durante o *Jogo da toca dos coelhos*

### **Análise da atividade:**

No geral os jogos correram bem, provavelmente por ser uma atividade mais física e movimentada, que as crianças apreciam. A atividade foi realizada com toda a turma, uma vez que um dos objetivos era que as crianças alargassem e diversificassem as suas interações com as crianças do grupo. Julgamos que a atividade ajudou à aproximação das crianças umas das outras, combatendo alguma solidão e mesmo ansiedade social, pela cooperação e apoio mútuo que se promoveu, em que todos partilharam o mesmo desafio. Apesar de algumas distrações e incumprimentos de regras (“tocas” que se mexiam ou “coelhos” que corriam em vez de gatinharem, etc.), conseguiu-se atingir os objetivos estipulados, tendo havido preocupação por parte do adulto em dar incentivos e reforços positivos às crianças durante os jogos (reforço da autoestima).

A MF demonstrou energia durante os jogos, mostrando-se entusiasmada, com uma postura ativa e expressões de satisfação e interesse, e demonstrou também persistência na procura de “tocas” desocupadas.

Refletindo sobre a atitude do adulto, consideramos que este foi gentil, estimulando a participação das crianças, e ajudando a criança quando necessário, compreendendo as suas dificuldades mas, valorizando-a enquanto pessoa.

### **Atividade 4. *Painel da simpatia***

<b>Atividades</b>	<b>Características</b>	<b>Objetivos</b>
<i>Painel da simpatia</i> (9 de dezembro)	Trabalho específico na área de formação pessoal e social em articulação com a área de conhecimento do mundo social desenvolvimento da linguagem  Em grande grupo	Valorização da ideia de amizade Exploração de regras de boa conduta

Quadro 9 - Caracterização da atividade 4. *Painel da simpatia*

Esta atividade foi desenvolvida na sala onde preparámos uma sessão de leitura do livro *Desculpa!* (Cf. Ilustração 18), da autoria de Norbert Landa e Tim Warnes. Esta obra conta a história de dois amigos, o Urso e o Coelho, que viviam na casa “Urso e Coelho” em grande harmonia. Cada um tinha a sua especialidade e estavam organizados de modo a partilharem o espaço de uma forma agradável. No verão, tinham uma casa da árvore para onde costumavam ir. A sua amizade era bonita e verdadeira, até que um dia viram um estranho objeto

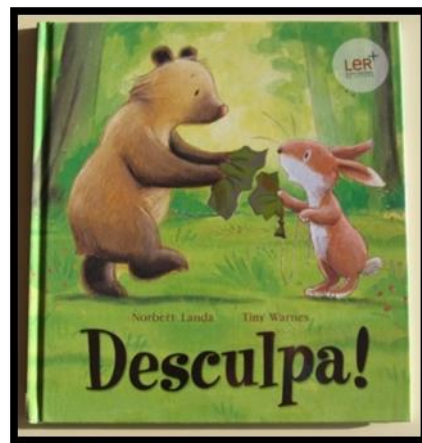


Ilustração 18 - Capa do livro  
*Desculpa!*

a brilhar ao longe, e ambos correram para lá, para verem de que se tratava. Contudo, foram incapazes de partilhar o objeto, pois cada um deles queria-o apenas para si. Então puxaram um para cada lado e o objeto acabou por se rasgar em dois, de certa forma como a sua amizade. Cada um ficou com um pedaço do objeto e o Coelho foi para a casa “Urso e Coelho”, e o Urso para a casa da árvore. Ao início, pareciam satisfeitos, cada um com o seu pedaço. Mas, depois, começaram a sentir a falta um do outro e a questionar-se o que poderiam fazer para resolverem a sua zanga. Assim, decididos e cheios de saudades e remorsos foram ao encontro um do outro, e pediram desculpas. E, juntando os dois pedaços do objeto brilhante, olharam-no e aperceberam-se de que a imagem que lá aparecia não era nem a imagem do Urso, nem a imagem do Coelho. Era sim a imagem de ambos, juntos!

### **Descrição da atividade:**

Considerámos que esta quarta atividade fazia sentido ser realizada em grande grupo, tal como na atividade 3. Assumimos que esta atividade, em torno de regras de comportamento, era importante para todas as crianças e não apenas para MF ou para as outras crianças acompanhadas pela colega de estágio.

A sessão de leitura foi organizada em três momentos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Na pré-leitura, identificou-se e explorou-se alguns elementos do livro: a capa, a contracapa, a lombada, as guardas e o título e tentou-se prever sobre o que seria e o que se passaria na história.

Durante a leitura (Cf. Ilustração 19) do livro foi-se fazendo algumas questões, tanto para desenvolver a competência inferencial, como para se saber a opinião das crianças sobre o tema do livro (a amizade) e questões relacionadas com o mesmo, mas também para envolvê-las mais na história. Algumas das questões colocadas às crianças foram “acham que esta história é sobre o quê?”, “acham que é importante ter amigos?”, “o que pensam que as personagens (o Urso e o Coelho), podem fazer para voltarem a ser amigos?”, entre outras questões. No final da história as crianças quiseram explorar o livro, pois o mesmo aparecia com uma superfície espelhada. Algumas das respostas das crianças indicaram que os objetivos foram conseguidos, pelo menos dentro do que era imediatamente observável. À primeira questão “acham que esta história é sobre o quê?”, as crianças responderam “é sobre magoar alguém”, “é sobre animais”, “é sobre pedir desculpas”, “é sobre a floresta”, ... . Na segunda questão “acham que é importante ter amigos?”, as crianças disseram “sim”, ao qual o adulto perguntou “porquê?” e as crianças “porque se não tivermos amigos não temos ninguém com quem brincar”, “porque devemos tratar bem os nossos amigos para eles brincarem connosco”, ... . Na outra questão, “o que pensam que as personagens (o Urso e o Coelho), podem fazer para voltarem a ser amigos?”, a resposta unânime foi “pedir desculpa”, entre outras como “dar um beijinho e um abraço”.



Ilustração 19 - Leitura do livro *Desculpa!*

Por fim, na pós-leitura, realizou-se a atividade *Painel da simpatia*. Como, através da leitura da história, se trabalhou a regra de boa conduta *desculpa*, a partir daí começou-se a introduzir outras regras de boa conduta. Para isso, questionou-se as crianças acerca de quais seriam as palavras mágicas (expressão utilizada de maneira a que as crianças soubessem o que são estas regras) que todos devíamos saber para sermos simpáticos com os outros. Algumas respostas dadas pelos mais pequenos foram: “obrigada”, “bom dia”, “por favor”, “perdão”, “com licença”, entre outras (Cf. Ilustração 20). Percebeu-se que as crianças sabem identificar as regras de boa conduta, embora tenham alguma dificuldade em as colocarem em prática. Assim, introduziu-se o painel da simpatia (Cf. Ilustração 21), no qual as crianças teriam que pôr uma cruz (x) em frente à sua fotografia sempre que eram simpáticos com os outros. Este painel não se cingiu apenas a este dia, sendo um trabalho que teve continuidade por uma semana. Até quarta-feira (11 de dezembro) algumas crianças já tinham assinalado algumas cruzes, mostrando-se interessadas na atividade e procurando serem simpáticas.



Ilustração 20 - Atividade *Painel da simpatia*  
(regras de boa conduta)



Ilustração 21 - Atividade *Painel da simpatia*

### **Análise da atividade:**

Percebemos que algumas crianças, inteligentemente, pediam para ir à casa de banho apenas para pedirem “por favor” e terem oportunidade de colocar mais uma cruz no painel. O facto é que as crianças iam utilizando apropriadamente as palavras e isso, só por si, pareceu-nos importante.

O bom uso das palavras pelas crianças foi sendo elogiado e reforçado pelos adultos, e o seu registo, num painel, pareceu ser apreciado pelas crianças, que pediram para o cartaz

continuar na sala. Tendo, entretanto, o nosso estágio terminado, sabemos que a educadora da sala deu continuidade à atividade.

A atividade pareceu ser estimulante não só para o grupo mas, também, para a MF. A criança facilmente estabeleceu ligação com situações por si vividas no dia-a-dia e escutou e acompanhou toda a atividade com atenção.

Quanto ao adulto, foi importante este demonstrar sensibilidade, ao escutar a criança, ouvindo o que ela tinha a dizer e valorizando-a. O adulto promoveu, também, competências sociais estimulando as crianças a conversar sobre o conflito de que tratava a história, refletindo sobre ele e sobre formas de o solucionar; ajudou-as a compreenderem os sentimentos dos personagens da história nos vários momentos; e proporcionou um momento de trabalho conjunto, neste caso, o diálogo entre todos na resposta às questões colocadas.

## **11.2. Análise global da evolução do grupo em geral**

Após a intervenção realizada com todo o grupo de crianças, ainda que nos focalizássemos em particular na MF (e a minha colega noutras crianças), verificámos uma pequena evolução em termos de bem-estar e implicação nas crianças do grupo em geral. As atividades propostas, a nossa atitude e o convívio com as crianças, permitiram às mesmas criar uma ligação connosco e confiarem em nós para as ajudarmos. Estes laços afetivos, criados ao longo de quase 3 meses de estágio, permitiram-nos trabalhar com as crianças que na avaliação inicial tinham níveis de bem-estar e implicação mais baixos, não descurando as restantes. No geral, conseguimos que os níveis melhorassem, ainda que em relação a algumas crianças não tenhamos percebido evolução (eventualmente devido ao absentismo ou à nossa própria dificuldade em responder da melhor forma às particularidades das crianças). Assim, a avaliação feita no final do ano letivo (9 de dezembro de 2013) ao funcionamento global do grupo (Cf. Quadro 10), em termos de implicação e bem-estar, evidencia um grupo que, em termos gerais, apresenta níveis médios e altos de bem-estar, predominando os valores 3 e 4 (aproximadamente 3,5 – inicialmente 3,4); ao nível dos valores de implicação verifica-se o mesmo, predominando os mesmos valores (aproximadamente 3,3 - inicialmente 3,1). Significa que houve uma

ligeira aproximação ao valor de charneira para o critério de contexto com qualidade mínima aceitável – 3,5.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
<b>C1</b>				X					X				Dificuldades de visão (usa óculos)
<b>C2</b>				X					X				
<b>C3</b>			X						X				Alérgica a canela
<b>C4</b>			X						X				
<b>C5</b>				X						X			
<b>C6</b>				X						X			
<b>C7</b>			X						X				
<b>C8</b>				X						X			
<b>C9</b>			X						X				
<b>C10</b>			X					X					
<b>C11</b>				X							X		
<b>C12</b>			X					X					Por opção da mãe não entrou no 1.ºCEB
<b>C13</b>			X					X					
<b>C14</b>				X						X			
<b>C15</b>				X					X				
<b>C16</b>			X							X			
<b>C17</b>				X						X			
<b>MF</b>			X						X				Nova no JI, vindo de outro JI. Inicialmente foi assinalada a vermelho, mas tem feito progressos, estando, na 2.ª avaliação, assinalada a amarelo.
<b>C19</b>			X						X				Inicialmente foi assinalada a amarelo, mas tem feito progressos, estando, na 2.ª avaliação, assinalada a verde.
<b>C20</b>			X						X				
<b>C21</b>		X						X					Grande absentismo
<b>C22</b>				X						X			Alérgico à lactose
<b>C23</b>				X						X			Alérgico à lactose
<b>C24</b>				X						X			

**Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)

**Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas

**Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência na escola (níveis altos)



Podemos dizer que o trabalho que efetuámos com este grupo de crianças, ainda que limitado no tempo, se revelou uma mais-valia. De salientar que a existência de quatro adultos na sala permitiu uma atenção redobrada ao grupo, apoiando e intervindo de forma mais eficaz.

Ao auscultarmos a educadora acerca do que pensa sobre o grupo de crianças, após a nossa prática pedagógica, esta menciona que as crianças mostram sinais de satisfação e alegria, autoconfiança e segurança em si próprias, traduzida em maior autenticidade, expressividade e espontaneidade. Refere, ainda, a abertura das crianças para novos estímulos e desafios.

Por último, menciona que sendo um grupo solidário, não deixa de ser necessário, no futuro, continuar a investir nas regras de responsabilização, compreensão/expressão de sentimentos, cooperação, atenção e auto-organização. Por isso, considera importante continuar a desenvolver, ao longo do ano letivo, trabalho que se focalize especificamente em comportamentos, valores e atitudes (áreas de formação pessoal e social), envolvendo todas as crianças, com atenção acrescida a algumas crianças que parecem conhecer mais dificuldades a este nível.

### **11.3. Análise global da evolução de MF**

Na análise global da evolução de MF, importa rever as razões que nos levaram a dar uma atenção especial a esta criança e a evolução do seu comportamento ao longo da prática pedagógica.

A MF, inicialmente, era uma criança que apresentava níveis baixos de implicação e uma postura neutra, pois não apresentava sinais claros que indicassem tristeza ou prazer. Contudo, apresentava tensão sempre que o seu espaço era invadido e ansiedade ou receio na realização de atividades, sobretudo, de expressão plástica, revelando níveis baixos de implicação, por não se sentir capaz na realização das atividades. Este desconforto permanecia quando era exposta em grupos grandes, sentindo-se mais à vontade num grupo mais pequeno. Outras situações em que a MF manifestava alguma ansiedade, tinham a ver com a linguagem expressiva e a manifestação de sentimentos e/ou ideias, optando quase sempre por não participar. Evitava, também, não participar em novas atividades e em

atividades que envolviam o toque do corpo, sendo notório que ficava à parte no grande grupo. Frequentemente adotava atitudes agressivas com os colegas quando estes lhe tocavam, empurrando-os ou beliscando-os. Quando adotava este comportamento, por sua iniciativa, não pedia desculpa. Porém, quando necessitava da ajuda do adulto não tinha dificuldades em pedi-la, sentindo-se mais motivada e empenhada sempre que o adulto estava por perto, a orientá-la. De entre as atividades preferidas de MF, destacam-se as atividades motoras, os puzzles e o brincar de “faz-de-conta”. No que toca à linguagem, a MF apresentava ainda um vocabulário pobre, dificuldade de articulação nas palavras, bem como alguma gaguez quando se dirigia ao adulto, tendo muito presente no seu vocabulário as expressões “não sei”, “não sei fazer” e “não consigo”.

Com a intervenção realizada com todo o grupo de crianças, dando especial atenção a MF, podemos dizer que notámos algumas melhorias na mesma. Foram importantes as estratégias de apoio que adotámos. Por exemplo, providenciando a realização de atividades em que a MF se sentia bem-sucedida, dando relevo às suas capacidades, e sempre que existia alguma dificuldade disponibilizando apoio, mostrando-lhe como se fazia a atividade, assegurando que a criança alcançava sucesso e que se sentiria capaz.

Tanto a dimensão da implicação como do bem-estar sofreram alterações positivas, desde a primeira avaliação. Inicialmente, a MF revelava ansiedade ou receio por não se sentir capaz na concretização de determinadas atividades, sobretudo de expressão plástica. Nestas atividades, os seus níveis de implicação eram baixos (nível 2), pois facilmente interrompia a atividade ou, a maior parte do tempo, não estava verdadeiramente envolvida.

Com o decorrer da prática pedagógica os níveis de implicação aumentaram ficando assinalada, na avaliação final, num nível médio (nível 3). De um modo geral, a MF revelou uma ténue progressão, evidenciando atitudes de concentração, motivação e prazer de forma mais continuada no decurso das atividades propostas no âmbito do projeto, em tarefas da sua área de preferência, como os puzzles, ou que não faziam parte do seu dia-a-dia, como o recorte e colagem. Quando motivada e acompanhada, evidenciava maior persistência e vontade de progredir, revelando objetivos e intenção de ultrapassar determinadas dificuldades.

Relativamente à dimensão bem-estar, inicialmente, a MF apresentava uma postura neutra, não existindo sinais claros que indicassem propriamente tristeza ou prazer (nível 2). Apesar de não demonstrar sinais claros de mal-estar, revelava tensão sempre que o seu

espaço era invadido, por exemplo, por crianças e adultos desconhecidos. Após verificarmos este comportamento tentámos, na nossa intervenção, trabalhar esta dimensão com a criança. Após este trabalho, e com a avaliação final, verificámos que o nível de bem-estar subiu para o nível 3 (nível médio). Observámos que em algumas tardes parecia desligar-se do contexto, demonstrando sinais de desinteresse ou cansaço, e queixava-se que tinha sono (não existia a hora de dormir). Apesar de, ocasionalmente, ter evidenciado este cansaço (talvez porque não descansasse o suficiente), foram mais frequentes os momentos em que evidenciou sinais de bem-estar, felicidade e atitude positiva em relação ao contexto.

Em relação à autoestima de MF, muito evidenciada no seu negativismo em relação às suas capacidades, pode-se dizer que ao longo do período de intervenção, a MF foi alterando esta sua percepção negativa em relação a si mesma. Foi-se tornando uma criança mais alegre e capaz de estabelecer relações adequadas com os colegas. Demonstrou ser uma criança afável e carinhosa ainda que, esporadicamente, se envolvesse em comportamentos agressivos (por exemplo, empurrar e beliscar). Contudo, considerando o seu estar inicial e o seu comportamento no final da nossa prática pedagógica, é de assinalar significativas mudanças no seu comportamento, sendo que o apoio do adulto, as nossas intervenções e outros momentos de acompanhamento e proximidade estabelecidos, contribuíram para esta mudança positiva. Este facto, foi, aliás, realçado na entrevista pela mãe que destacou que os comportamentos agressivos tinham diminuído.

Pensamos que o reconhecimento que por vezes fazia da sua condição de menos capaz tratar-se-ia, provavelmente, de uma atitude de defesa. Quando acompanhada na realização de atividades em que revelava maior dificuldade, não deixava de evidenciar alguma ansiedade e tensão, desencadeadas pelo desejo de querer corresponder satisfatoriamente às expectativas. Simultaneamente, foi revelando, também, uma atitude de maior investimento, esforço e concentração para ultrapassar dificuldades.

No final da nossa prática pedagógica, a MF continuava a não evidenciar sempre, de forma clara e espontânea, os seus sentimentos e necessidades, nem a revelar autoconfiança suficiente que lhe permitisse expressá-los. A solicitação de ajuda e apoio do adulto sempre que se deparava com alguma dificuldade, continuava a ser recorrente, manifestando atenção e receptividade face às suas orientações. Consideramos que, muitas das vezes que

procurou apoio, era também no sentido de procurar preencher necessidades de atenção e de se sentir querida e acompanhada.

Pode-se concluir, globalmente, que a nossa criança “estudo de caso” registou progressos, sobretudo no decurso dos momentos de acompanhamento individualizado, com acréscimo dos níveis de implicação, e no seguimento das iniciativas e atividades de promoção de autoestima, parecendo evidenciar um estado de bem-estar mais claro, dado o apoio e reforços positivos oferecidos. Na realização das atividades de promoção de autoestima, ficou bastante patente a sua satisfação e crescente implicação, reagindo de forma muito positiva quando o seu desempenho era alvo de elogios em grande grupo. A evolução dos níveis de implicação e de bem-estar emocional parecem, assim, associar-se ao reconhecimento de momentos claros de autoestima positiva. Não obstante, reconhece-se o carácter passageiro em termos de resultados, cuja consolidação poderia ser mais evidente pela continuidade de práticas promotoras de autoestima.

Efetivamente, no decurso da prática pedagógica, aquilo que mais nos preocupou foi a baixa autoestima evidenciada em MF. Frequentemente, observámos comportamentos reveladores de baixo nível de atribuição de valor pessoal, o que a inibia de assumir uma postura que lhe permitisse arriscar e ir mais além. Por vezes, a sua confiança e abertura à experiência de novas atividades, a expressão pessoal num contexto de grupo ou o agir espontaneamente, aparentavam estar muito condicionadas. Neste sentido, MF necessitaria de experienciar, de forma mais continuada, o sentido de competência, experienciando atividades de sucesso e conquistando a segurança necessária para ultrapassar os seus receios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente projeto de investigação educacional, baseado num estudo de caso, teve como objetivo principal investir na construção de uma autoestima positiva de uma criança e, simultaneamente, promover o desenvolvimento e bem-estar do grupo em geral. A sua elaboração permitiu compreender o dia-a-dia de um educador de infância, ensaiando estratégias e protagonizando uma atitude de respeito e de atenção a todas as crianças do grupo, mas dando particular atenção a crianças que apresentavam mal-estar emocional, no nosso caso, associado a uma baixa autoestima.

Só participando ativamente no contexto educativo e interagindo diretamente com as crianças e com todos os adultos, se consegue vivenciar um conjunto de experiências que permitem alargar a nossa visão pessoal e profissional.

A nossa experiência permitiu-nos, sem dúvida, perceber melhor o papel do educador na promoção do bem-estar das crianças, respondendo às questões que se nos colocaram desde o início do nosso projeto:

- Como trabalhar de forma inclusiva, apoiando uma criança em dificuldades, num contexto de jardim de infância sem descurar todo o grupo?
- Como promover bem-estar emocional numa criança que evidencia uma baixa autoestima?

Em resposta à primeira questão, e como enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, procurámos que o planeamento tivesse em consideração todo o grupo - “Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Procurámos compatibilizar a intervenção individual com a dirigida a todo o grupo, através da criação de laços afetivos e de confiança com todas as crianças, no sentido de todo o grupo compreender que o adulto está sempre pronto a ajudá-los e através de propostas com qualidade para todo o grupo, beneficiando e tendo sempre na nossa mira a criança em dificuldades. Do mesmo modo, procurámos que aquilo que concebíamos para a nossa criança em estudo também pudesse beneficiar outras crianças.

Na segunda questão enunciada, algumas das iniciativas que o educador pode adotar passam por uma atitude positiva que funcione como referência comportamental, pela

permanente preocupação em reforçar positivamente os comportamentos adequados da criança e pela realização de atividades que visavam a promoção da autoestima da mesma. O educador deve estar sensibilizado e disponível para, de forma reflexiva e crítica, desempenhar práticas educativas propiciadoras de formação de crianças confiantes, interventivas, conscientes do seu valor intrínseco e, acima de tudo, na promoção de futuros adultos felizes com eles próprios e com a vida.

Naturalmente, importa salientar que não podemos generalizar quaisquer conclusões, uma vez que o nosso estudo foi desenvolvido num contexto particular, com uma criança específica e com características próprias. Como tal, o que verificamos no nosso estudo não é necessariamente verificável noutros contextos, com outros sujeitos. Não pretendemos, portanto, assumir que aquilo que fizemos é generalizável para outros contextos, ainda que possa servir de inspiração para outros ensaios e explorações com objetivos semelhantes.

O trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional, em estreita ligação com Prática Pedagógica Supervisionada, foi importante para estabelecermos uma articulação entre a nossa formação académica (teoria) e a prática pedagógica (prática), mobilizando os conhecimentos e capacidades desenvolvidos no decurso da nossa anterior formação, contextualizando-os e atualizando-os em função da realidade da prática pedagógica.

A atitude de observação foi fulcral, quer para, inicialmente, conseguirmos identificar uma problemática que desse corpo ao nosso estudo, quer para acompanharmos e aferirmos as nossas intervenções ao longo de todo o estágio.

Foi, igualmente, importante a colaboração com a parceira de díade, na discussão de diversas situações observadas, mas também na planificação conjunta, na troca de ideias, assim como na observação autónoma e mútua, que possibilitavam a criação de sugestões de melhoria da ação, tanto própria como do par. Para além da colega de díade, importa referir a colaboração que tivemos com a orientadora cooperante e a orientadora da universidade, pilares fundamentais para a concretização deste projeto. O olhar experiente da orientadora cooperante guiou-nos para o conhecimento do grupo e para a observação atenta da criança alvo deste estudo. Para além disso, acolheu-nos desde o início, ajudando-nos a integrar no contexto educativo, e acompanhou-nos ao longo de todo o percurso. Através das reuniões semanais com a orientadora da universidade fomos percebendo como podíamos melhorar as nossas intervenções e reflexões, de maneira a criar mais espaço para

as necessidades, interesses, ideias e sugestões das crianças. Em todos estes encontros, levou-nos sempre a questionar e a refletir sobre a nossa prática. Ainda, em termos de colaboração, importa referir a disponibilidade da assistente operacional que nos apoiou durante a prática pedagógica, sendo muitas vezes um elemento essencial no decorrer das atividades.

Consideramos, assim, a abordagem colaborativa como uma mais-valia, uma vez que nos permite ajudar mutuamente, trocar ideias, partilhar experiências, refletir sobre a nossa própria ação, bem como a do outro e, assim, adequar e melhorar a prática de cada uma. Segundo Fernández & Montero (2007, cit. in Mesa, 2011), o trabalho colaborativo permite a troca de experiências e problemas, bem como a sua reflexão, promovendo oportunidades de formação e desenvolvimento profissional contribuindo para o crescimento pessoal e profissional dos professores.

Todo este percurso representou uma significativa experiência de aprendizagem pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, na medida em que possibilitou consciencializar a importância da autoestima de forma mais reflexiva, passando a valorizar mais o seu impacto em termos de processo de formação e desenvolvimento pessoal e social da criança, com todas as repercussões que possa ter para a vida futura.

Ao longo deste trabalho de prática articulada com a investigação aprendemos, também, a desenvolver as nossas competências no âmbito da investigação educacional. Compreendemos como se processa, de um modo geral, uma investigação desta natureza, existindo sempre variáveis contextuais que não podemos controlar. Acima de tudo, compreendemos que a atitude investigativa pode produzir mudanças importantes, não só na vida das crianças que educamos, mas também em nós mesmas, futuras educadoras, refletindo acerca do nosso papel.

Considerando o escasso tempo destinado à nossa intervenção no âmbito do estágio, e considerando que mudanças significativas na vida das crianças não acontecem através de experiências circunscritas, mas necessitam de continuidade e consistência, ressalta-se a necessidade de um investimento contínuo em termos de promoção de autoestima positiva das crianças, associada ao aumento do sentido de valor pessoal e de competência. Ao longo do projeto, MF foi apresentando sinais de autoestima positiva, na sequência das experiências de reforço positivo e acréscimo de valor pessoal, associadas ao sentido de competência e realização de bem-sucedida em diversas tarefas. Contudo, esta manifestação

relativamente pontual em termos de acréscimo de autoestima, não se revelou suficiente para que se assumam alterações significativas neste pequeno período de intervenção. Atendendo a que a nossa criança manifestou evolução, ainda que limitada, é de todo importante que ao trabalho desenvolvido seja dada continuidade.

A concluir, importa destacar que a articulação da Prática Pedagógica Supervisionada com o Seminário de Investigação Educacional, permitiu-nos perceber que em qualquer espaço educativo é necessário conhecer o contexto, o grupo e as crianças, compreender as suas necessidades e interesses, e questionarmo-nos sobre o *que* e *como* poderemos melhor responder a todas as crianças, e a cada uma em particular. A atitude de procurar compreender, questionarmo-nos perante o estabelecido, buscar conhecimento e intervir de forma fundamentada revelou-se indispensável ao desenvolvimento de uma prática mais interessante e adequada às crianças. Através deste processo, podemos proporcionar um espaço de descoberta, experimentação, comunicação e expressão, respondendo melhor a todas as crianças, gerando desenvolvimento e aprendizagem.

Em trabalhos futuros, torna-se importante explorar outras dimensões em que o bem-estar emocional se assume como uma dimensão essencial ao processo educativo. Por exemplo, pensamos ser interessante a possibilidade de investigar a relação entre o bem-estar emocional e a aprendizagem ou, ainda, a relação entre o bem-estar e o desenvolvimento da autonomia das crianças.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família-um estudo de caso*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Alarcão, M. (2002). *(Des) equilíbrios Familiares: uma visão sistemática*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alava, M.<sup>a</sup> & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. & Mahoney, A. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Periódicos eletrónicos em psicologia*, n.º 20, pp. 11-30. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci_arttext).
- Amaral, S. (2008). *Comportamentos-problema em creche e práticas educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Baker, L., Jaffe, P., Ashbourne, L., & Carter, J. (2002). *Children Exposed to Domestic Violence*. London: Centre for Children & Families in the Justice System.
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Benavente, R. (2010). *Fatores de mudança nas representações da vinculação em crianças de famílias de alto-risco*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bisquerra, R. (1996). *Metodos de investigacion educativa – guia practica*. Barcelona: ceac.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branden, N. (n.d.). *Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo*. São Paulo: Editora Saraiva. Retrieved from <http://www.jecelo.com/livros/Dreamweaver/Arquivos/A/Auto%20Estima%20-%20Como%20aprender%20a%20gostar%20de%20si%20mesmo%20-%20Nathaniel%20Branden.pdf>.
- Brás, S. (2007). *Interação, emoção e aprendizagem*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2003). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cachadinha, M. (2000). *Reflexão sobre as relações entre a educação familiar e a educação escolar*. Paper presented at the IV Congresso Português de Sociologia, Coimbra,

Portugal.

Retrieved

from

[http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de4e794ef9\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de4e794ef9_1.PDF).

- Cecconello, A., Antoni, C., & Koller, S. (2003). Práticas Educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, vol. 8, pp. 45-54. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>.
- Chess, S. & Thomas, A. (1999). *Goodness of fit: clinical applications from infancy through adult life*. Nova Iorque: Brunner/Mazel.
- Costa, J. et. al. (2002). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º 2, pp. 455-479. Retrieved from [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o\\_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF)
- Criado, A. (2003). *Fontes para a Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Fernandes, E. (2008). *Cérebro e emoções nas aprendizagens e nos comportamentos*. [Texto policopiado]. Aveiro: E. Fernandes.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: from inquiry to understanding*. London: Heinle & Heinle Publishers.
- Gomez, M.<sup>a</sup>, Mir, V., & Serrats, M.<sup>a</sup> (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Rio Tinto: Asa.
- Keenan, K. & Shaw, D. (1994). The development of aggression in toddlers: a study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 22, n.º 1, pp. 53-77.
- Keenan, K., Shaw, D., Delliquadri, E., Giovannelli, J., & Walsh, B. (1998). Evidence for the continuity of early problem behaviors: application of a developmental model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 26, n.º 6, pp. 441-454.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lawrence, D. (2003). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing.

- Maciel, Q. (2012). *Sintomatologia psicopatológica parental e problemas emocionais e comportamentais dos filhos em idade pré-escolar: O papel mediador da mind-mindedness materna e paterna*. Minho: Universidade do Minho.
- Maia, J. & Williams, L. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em psicologia*, vol. 13, n.º 2, pp. 91-103. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2005000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002).
- Manning, S. (1977). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: cultrix.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesa, L. (2011). *El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Moreira, P. (2002). *Ser professor: competências básicas...I*. Porto: Porto Editora.
- Moysés, L. (2007). *A auto-estima se constrói passo a passo*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Myers, R. (1991). *Um tempo para a infância*. Porto: Unesco.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Peixoto, A. (2007). *Maus-tratos na infância – Uma perspectiva do bairro da colina*. Porto: Universidade Portucalense.
- Peixoto, F. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, A. & Miyazaki, M. (2005). *Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde*. São Paulo: Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto.
- Ponte, J. (2006). *Um estudo de caso na investigação em educação matemática*. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Retrieved from [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf).
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2009a). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009b). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, n.º 1, pp. 9-24.
- Roberts, R. (2007). *Self-Esteem and Early Learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Santos, P. & Graminha, S. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico. *Estudos de Psicologia*, n.º 11, pp. 101-109. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n1/12.pdf>.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Senos, J. (1997). Identidade social, autoestima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, vol. XI, n.º1, pp. 123-137. Retrieved from <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n1/v15n1a10.pdf>.
- Silva, J. (2005). *A importância da afetividade na relação professor x aluno: um olhar psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M. & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, vol.8, n.º 1, pp.67-76. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a09.pdf>.
- Strelau, J. & Angleitner, A. (1991). *Explorations in Temperament: international perspectives on theory and measurement*. Nova Iorque: Springer.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, Al. (2007). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Zions, P., Zions, L. & Simpson, R. L. (2002). *Emotional and behavioral problems: A handbook for understanding and handling students*. California: Corwin Press.

## **Documentos Oficiais**

- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME.

## **ANEXO**

## **Anexo 1 - Guião de entrevista à mãe de MF<sup>4</sup>**

Olá, chamo-me Ana Carolina e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Encontro-me, neste momento, a estagiar na sala da Educadora X. No âmbito do meu relatório final de estágio devo apresentar um trabalho de acompanhamento de uma criança.

Após observar e conhecer todo o grupo, escolhi a MF para este trabalho pelo facto de ser uma menina nova neste jardim de infância, que se encontra numa fase de adaptação ao grupo, à educadora, ao jardim de infância no seu todo e que, por vezes, tem um discurso muito negativista em relação às suas capacidades (p.ex. refere muitas vezes “não sou capaz”, quando, na realidade nos parece que ela é perfeitamente capaz).

No sentido de melhor conhecer e compreender a MF, sem querer ser intrusiva, gostaria de lhe colocar algumas questões. Se não quiser responder a alguma questão, por favor, esteja à vontade para não o fazer. Desde já agradeço muito a sua disponibilidade e paciência para comigo.

### **1. Dados da criança**

Nome: MF

Idade: 4 anos

Data de nascimento: 10 de setembro de 2009

### **2. Dados familiares**

#### **Quem são as pessoas com quem a criança vive?**

Nome do pai: X	Nome da mãe: X
Habilitações: 12.º ano	Habilitações: 8.º ano
Profissão: Vendedor do ramo automóvel	Profissão: Cabeleireira
Idade: 33 anos	Idade: 38 anos
Naturalidade: Gafanha da Nazaré	Naturalidade: Aveiro
Situação atual: Empregado	Situação atual: Empregada

---

<sup>4</sup> Entrevista realizada a 4 de novembro de 2013.

**Outros filhos:**

Nome: X	Nome: X
Idade: 16 anos	Idade: 10 anos
Escolaridade: 10.º ano	Escolaridade: 5.º ano

**- Outras pessoas com quem a criança convive frequentemente (ex. avós, tios, ...)?****Como são essas relações?**

**R:** A MF convive quase diariamente com os avós maternos, o avô paterno, os tios paternos e os primos. Ela tinha pouca relação com os meus sobrinhos da parte do meu irmão, mas quando estava com um dos primos, que tem a mesma idade que ela, o relacionamento entre eles não era bom. Com um outro primo do lado paterno o relacionamento já era diferente e com a irmã desse rapaz, que tinha 2 anos, a MF já tinha o sentido protetor para com aquela criança.

Após a vinda da MF para este jardim de infância a relação, tanto com o primeiro primo como com as irmãs, mudou radicalmente, pois já não existe aquela agressividade e lutas entre eles. Inicialmente o relacionamento com os primos era complicado, uma vez que a MF andava sempre à luta com um dos primos. Contudo, esta situação alterou-se e a relação tanto com os primos como com os outros familiares é boa.

**3. Questões sobre a gestação****- Como correu e como se sentiu durante a gravidez da MF?**

**R:** Ao fim de 2 meses e meio de estar grávida, estive quase três meses de repouso devido a um descolamento da placenta. Posteriormente voltei ao trabalho, mas rapidamente tive que voltar para casa e foi assim até ao fim da gravidez, em repouso total.

**- Como correu o parto? (ex. de aspetos a explorar - tempo de gestação, peso, algum problema)**

**R:** Correu tudo dentro da normalidade. Fiz uma cesariana pelo facto de querer fazer uma laqueação, senão tinha sido parto normal. A MF nasceu às 38 semanas, com 3,320Kg e 57 cm.



#### **4. Questões sobre saúde**

**- Existe algum aspeto ao nível da saúde da MF que queira referir? (exemplos de aspetos a explorar – acidentes, cirurgias, problemas de visão ou de audição; otites frequentes; queixas de dores de cabeça ou de barriga; alergias, dificuldades alimentares, etc)**

**R:** Não. A MF, na quarta-feira (6 de novembro de 2013), vai realizar a primeira consulta de oftalmologia, apenas por despiste, pois todos em casa utilizamos óculos. Ao nível da saúde da minha filha, pedi ajuda em várias direções, a nível pediátrico, a nível de consulta de desenvolvimento e a nível de consulta de psicologia. Apenas foi ao pediatra, que me encaminhou para uma consulta de desenvolvimento. Não tem nenhuma alergia e adora comer.

#### **5. Questões sobre o sono**

**- A MF dorme bem?**

**R:** Ao nível do sono não está a correr tão bem, pois faz-lhe falta dormir à tarde. Nos dias em que ela está mais cansada e exausta o sono da noite é mais turbulento. Nos dias em que está menos cansada faz o sono direito.

**- Como são as rotinas de sono? (ex. a que horas vai para a cama? Como é que isto acontece? Há uma historinha antes de deitar? Gosta de chupeta? Bebe um leitinho? Nunca quer ir para a cama? A ida para a cama é uma “luta”? A ida para a cama é um momento de intimidade e de mimo? Fica alguém com ela? Dorme sozinha? ...)**

**R:** Não há pai nem mãe a cantar cantigas, nem a ler a história. Ir para a cama é para dormir. Não fica ninguém com ela, apenas necessita de uma luz de presença (tem medo do escuro) até adormecer. Se acorda a meio da noite chama pela mãe ou pelo pai, bebe leite do biberão e volta a ir para cama e é curioso pois já não precisa de luz.

A hora de ir para a cama varia muito, pois chegamos tarde a casa mas no máximo dos máximos é às 22h15min e ainda dorme com a chupeta.

**- Dorme sozinha ou com alguém?**

**R:** Dorme com as irmãs no mesmo quarto e cada uma tem uma cama individual.

## **6. Questões sobre temperamento e relacionamento da criança com a família**

**- Em geral, como descreve a MF? Quais as suas principais características?**

**R:** A MF é uma criança muito carinhosa, gosta de receber mimos, é muito melosa, gosta de questionar, gosta de colaborar e ajudar, de pôr a mesa sozinha, é meiga, é curiosa e adora apanhar a roupa do estendal.

**- Em geral, como descreve o relacionamento da MF com os pais?**

**R:** O relacionamento é bom e tranquilo, apenas quando a resposta é negativa aí é que é um bocado chato. Temos que saber dizer “não” e por vezes a MF não aceita.

**- Em geral, como descreve o relacionamento da MF com as irmãs?**

**R:** O relacionamento é bom com as duas, mas dá-se melhor com a mais velha.

**- Quais são as atividades preferidas da MF?**

**R:** Anda sempre com os bonecos de um lado para o outro, bem como os puzzles. Gosta de fazer com a irmã do meio bilhetes para dar aos pais a dizer que gosta muito deles.

**- Em que tipo de atividades ou brincadeiras acha que a MF é particularmente boa?**

**R:** Ela gosta de brincar ao faz-de-conta, com os bonecos brinca às aulas. Intitula-se de Educadora Rosa e tem nos bonecos as crianças quem tem que cuidar. Penso, também, que ela é boa a realizar puzzles.

**- Há alguma área em que sintas que ela terá mais dificuldades?**

**R:** Eu agora não consigo definir muito bem, ainda estou a assimilar devido à mudança dela. O que eu achava que ela não era capaz agora já é. Eu acho que ela está muito bem em matemática. Talvez a português é que ela tenha mais dificuldades, mas não sei.

**- Costumam realizar atividades em conjunto?**

**R:** Sim, porque ela exige. Ora hoje vamos brincar ao lencinho e amanhã às escondidas. É ela que dita as regras dos jogos.

**- Como reage a MF quando é contrariada?**

**R:** Reage mal. Contudo, agora tem mais facilidade em acatar um “não” e fica a olhar para nós, coisa que há uns meses para cá era impensável.

**- O que costuma fazer quando há alguma “birra”?**

**R:** Nada. Quer dizer, cada dia é um dia, cada hora é uma hora, depende da situação. Dou uma palmada ou ponho de castigo, depende.

**- Com quem costuma a MF brincar?**

**R:** Com os pais e com as irmãs.

**- O comportamento da MF preocupa-a, de alguma forma?**

**R:** Neste momento, o comportamento da MF não me preocupa, pois ela está num ambiente novo, em que se está a adaptar a tudo, revelando comportamentos positivos. Contudo, anteriormente preocupava-me a agressividade.

## **7. Questões sobre adaptação ao jardim de infância**

**- Com que idade a MF entrou pela primeira vez para o jardim de infância e como foi a adaptação?**

**R:** Entrou para a creche aos 3 meses e adaptou-se muito bem, era a líder da sala.

Perante isto e, já que era a MF que perturbava, começou a ir para o canto da sala, não a introduziam no grupo. Cheguei mesmo a ir ao jardim de infância a horas que não estavam estipuladas e reparava neste cenário de exclusão para com a minha filha.

**- Qual o motivo de mudança de jardim de infância?**

**R:** Um dos motivos foi a educadora que não dava resposta às minhas questões. Cheguei a pedir-lhe os relatórios que tinha sobre a minha filha para levar ao pediatra e o mesmo

afirmou que o que estava escrito não se confirmava com a realidade, ou seja, que a minha filha não tinha nenhum dos problemas que estavam mencionados nos relatórios.

Como eu fui educada no anterior jardim de infância, mais as outras minhas 2 filhas, comecei a reparar que existia um ciclo vicioso entre mim, as minhas filhas e tudo o que nos rodeia, devido, se calhar, a todo o conhecimento. Decidi, então, que era hora de mudar a MF de jardim de infância, mas existiram muitas dúvidas se estávamos a fazer o correto ou não.

**- Como é que a MF reagiu à mudança de jardim de infância? Acha que a MF se adaptou bem ao jardim de infância de X? Acha que ela gosta de frequentar este jardim de infância? O que é que acha que ela gosta mais no jardim de infância?**

**R:** A MF reagiu bem à mudança de jardim de infância e quando veio, pela primeira vez, para este jardim de infância foi logo ter com os colegas. Até chegou ao pé do pai e perguntou “Então ainda estás aqui e não vais embora?”. Fez rapidamente amigos, coisa que não aconteceu no outro jardim de infância.

Acho que a MF gosta de frequentar o jardim de infância, uma vez que, quando vamos ao jardim de infância a MF gosta de mostrar os trabalhos que realizou e estão expostos na entrada.

O que a MF mais gosta no jardim de infância é da Educadora.

**- Há alguma informação que queira acrescentar que não tenha sido abordada mas que considere relevante para que a nossa intervenção no jardim de infância seja bem-sucedida com a MF?**

**R:** Não há. A MF diz “não”, “não sei” ou “não consigo” desde que aprendeu a falar e o facto de já não dizer tantas vezes estas palavras é porque, de alguma forma, estão a fazer um bom trabalho com a minha filha que espero que continue.